

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Inclusão na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: aspetos essenciais

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Joana Rafaela Machado Cunha

Orientadora: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto

julho, 2017

AGRADECIMENTOS

É com muito orgulho que termino uma grande fase do meu percurso académico, porém, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que sempre estiveram ao meu lado e apoiaram-me durante estes cinco anos de crescimento.

Um especial obrigada às duas pessoas mais importantes da minha vida. À minha mãe, que sempre me apoiou nos bons e maus momentos e que sempre me fez acreditar quando eu achava que era impossível. Obrigada por todo o esforço que fizeste ao longo destes cinco anos para que pudesse concretizar o meu sonho. E à estrela que nunca deixou de brilhar por mim no céu, o meu pai, que apesar de não estar presente fisicamente, sei que sempre esteve ao meu lado a apoiar-me e a dar-me força nos momentos mais difíceis que muitas vezes não partilhava com ninguém e a celebrar as minhas vitórias.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti agradeço todos os momentos de aprendizagem e por me ajudar a concretizar mais um objetivo. À Doutora Ana Gomes por toda a disponibilidade, atenção, confiança e ensinamentos, que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional de educação. A todos os colegas da ESEPF pela amizade, partilha, esforço e aprendizagens, em especial à Isabel Carneiro por todo o seu companheirismo, preocupação, paciência, carinho e amor demonstrados nos bons e maus momentos da minha vida. Aos meus colegas exteriores à faculdade, que sempre estiveram ao meu lado nesta caminhada tão importante.

A todos vós, **MUITO OBRIGADA!**

ÍNDICE GERAL

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
INTRODUÇÃO.....	12
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1. A Educação Especial ao longo da História.....	14
2. Princípios de Inclusão e Diversidade.....	16
3. Suportes legislativos	22
4. Papel do educador de infância e do professor do 1º CEB junto das crianças com NEE e aspetos essenciais para os mesmos responderem aos princípios de inclusão..	24
5. Crianças com Necessidades Educativas Especiais	33
II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	39
1. Esquema geral da investigação.....	39
2. Opções metodológicas	41
3. Técnicas de recolha de dados.....	42
4. População/Amostra.....	45
5. Apresentação e Análise dos Dados.....	45

5.1. Dados Profissionais e Pessoais.....	46
5.2. Papel profissional	50
5.3. Intervenção: Aspetos Essenciais	56
BIBLIOGRAFIA	70
ANEXOS.....	74

RESUMO

Os educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) cada vez mais têm crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nas suas salas, sentindo-se muitas vezes perdidos ou incapazes de responderem às necessidades que estas possam apresentar. Por este motivo, as respostas a muitas das questões que os profissionais de educação podem levantar envolve o conceito de inclusão de crianças com NEE na escola regular.

Alinhado ao conceito de inclusão, também surge o conceito de diversidade, sendo que os educadores e professores devem estar preparados para responderem a todas as crianças, através da formação inicial ou especializada na área, bem como a consciência de quais são os aspetos essenciais para a inclusão das crianças com NEE.

Assim, o presente relatório tem como propósito perceber, no desempenho profissional, quais os aspetos que os educadores e os professores do 1ºCEB consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com NEE.

O trabalho apresentado contempla o recurso a dois enfoques metodológicos. Um de cariz qualitativo, porque o relatório emerge da nossa prática profissionalizante no âmbito das Ciências da Educação, constituindo uma investigação pedagógica e outro, de cariz quantitativo, dado que o instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais, inclusão, diversidade, crianças, aspetos essenciais.

ABSTRACT

The educators of children and teachers of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) increasingly have children with special educational needs (SEN) in its halls, feeling often lost or unable to respond to the needs that they may have. For this reason, the answers too many of the issues that professionals of education may arise involves the concept of inclusion of children with SEN in regular school.

In line with the concept of inclusion, also comes the concept of diversity, and that educators and teachers must be prepared to respond to all children, through initial training or specialized in the area, as well as the awareness of what are the key aspects for the inclusion of children with SEN.

Thus, the present report has aims to perceive, in professional performance, which the aspects that educators and teachers of the 1^oCEB deemed essential to respond to the principles of inclusion and to children with SEN.

The work presented contemplates the use of two methodological approaches. One of a qualitatively, because the report emerges from Our Professionalizing Practice in the context of Educational Sciences, constituting a pedagogical research and another, a quantitative, given that the instrument of data collection used was the survey by questionnaire.

Key-Words: Special Educational Needs, inclusion, diversity, children, key aspects.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB (Ciclo do Ensino Básico)

EUA (Estados Unidos da América)

EPE (Educação Pré-Escolar)

ESEPF (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti)

SXF (Síndrome de X-Frágil)

NEE (Necessidades Educativas Especiais)

MEC (Ministério da Educação e Ciência)

PEI (Plano Educativo Individual)

PIIP (Plano Individual da Intervenção Precoce)

REI (Regular Education Initiative)

SAF (Síndrome Alcoólica Fetal)

SNIPi (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Necessidades básicas de uma criança com NEE na sala.....	27
Figura 2: Ciclo da educação	30
Figura 3: Mapa Conceptual das Necessidades Educativas Especiais.....	35
Figura 4: Organização do inquérito por questionário	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Esquema geral de investigação.....	39
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atividade profissional da população inquirida.....	46
Gráfico 2: Género da população inquirida.....	46
Gráfico 3: Idade da população inquirida.....	47
Gráfico 4: Habilitações académicas da população inquirida.....	47
Gráfico 5: Tempo total de serviço da população inquirida.....	48
Gráfico 6: População inquirida que teve contacto com crianças com NEE durante a sua prática profissional.....	48
Gráfico 7: Qual ou quais as patologias/problemáticas associadas à(s) necessidade(s) educativa(s) especial/ais dessa(s) criança(s).....	49
Gráfico 8: A formação dos educadores/professores deve contemplar a área da educação especial.....	50
Gráfico 9: A formação que tenho no momento é suficiente para responder às crianças com necessidades educativas especiais.....	50
Gráfico 10: Os educadores/professores estão preparados para responder aos alunos com necessidades educativas especiais.....	51
Gráfico 11: O educador/professor deve adequar metodologias para responder aos princípios de inclusão.....	51
Gráfico 12: O educador/professor deve conhecer os normativos legais que regulam as práticas inclusivas.....	51
Gráfico 13: O educador/professor deve envolver todas as crianças da sala no processo educativo.....	52
Gráfico 14: A postura do educador/professor contribui para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.....	52

Gráfico 15: As expectativas e motivações do educador/professor contribuem para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.....	52
Gráfico 16: O educador/professor deve refletir sobre a sua prática, principalmente se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.....	53
Gráfico 17: O educador/professor deve avaliar a sua intervenção ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.....	54
Gráfico 18: O educador/professor deve planificar indo ao encontro das necessidades, interesses e competências das crianças com necessidades educativas especiais.....	55
Gráfico 19: O trabalho cooperativo entre pares influencia o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.....	56
Gráfico 20: O trabalho docente, em equipe multidisciplinar, favorece as respostas educativas junto das crianças com necessidades educativas especiais.....	56
Gráfico 21: É importante criar um clima de respeito e valorização entre todas as crianças na sala.....	57
Gráfico 22: É importante que os educadores/professores participem na elaboração do Programa Educativo Individual.....	57
Gráfico 23: A utilização de tecnologias adaptadas facilita o processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.....	58
Gráfico 24: A organização do espaço é importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.....	59
Gráfico 25: A inclusão é importante para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.....	59
Gráfico 26: Os educadores/professores devem flexibilizar o tempo de trabalho das crianças com necessidades educativas especiais.....	60
Gráfico 27: Uma pedagogia ativa é importante para que as crianças com necessidades educativas especiais aprendam, independentemente das suas dificuldades.....	61

Gráfico 28: A diferenciação pedagógica é suficiente para responder às crianças que têm necessidades educativas especiais.....	61
Gráfico 29: O trabalho individualizado é importante para as crianças com necessidades educativas especiais.....	62
Gráfico 30: As relações estabelecidas entre a escola e a família contribuem para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.....	63
Gráfico 31: Os registos de observação são importantes no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.....	63
Gráfico 32: Os jogos devem ser um recurso utilizado no processo de ensino-aprendizagem com crianças com necessidades educativas especiais.....	64
Gráfico 33: As crianças com necessidades educativas especiais devem ter a oportunidade de escolher se querem ou não continuar uma atividade.....	65
Gráfico 34: Deve-se proporcionar espaço às crianças com necessidades educativas especiais para explorarem sozinhas as atividades.....	65
Gráfico 35: Deve-se utilizar materiais diversificados no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.....	65

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Inquérito por Questionário

Anexo II: Validação do Inquérito por Questionário

Anexo III: Reflexão Interação Adulto-Criança

Anexo IV: Reflexão Portefólio Reflexivo

Anexo V: Reflexão Avaliação

Anexo VI: Planificação do 1º CEB

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, intitulado *Inclusão na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: aspetos essenciais*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º CEB que tem entre alguns dos seus objetivos: *apresentar e debater propostas educacionais promotoras de sucesso escolar e investigar o contexto e a intervenção educativa*; sendo estes os que justificam a presente investigação.

A temática selecionada recai sobre o papel e as perceções dos educadores de infância e professores do 1º CEB na inclusão de crianças com NEE nas suas salas, uma vez que o interesse da temática surge com as experiências vivenciadas ao longo da prática profissionalizante em Educação Pré-Escolar e em 1º CEB. Não obstante, a formanda sempre revelou interesse em conhecer melhor as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), visto que cada vez mais estão presentes nas escolas e, conseqüentemente, nas salas de aulas, o que requer uma resposta efetiva por parte dos educadores e dos professores.

Numa época em que a sociedade compreende e aceita melhor as crianças com deficiências, encarando a diversidade de forma mais positiva, é importante os educadores de infância e professores do 1ºCEB conhecerem as crianças com NEE para responderem eficazmente às suas necessidades. Conseqüentemente, surge também o conceito de inclusão, que nem sempre é reconhecido e entendido por muitos educadores de infância e professores do 1ºCEB na sua prática educativa.

Alinhado ao que foi referido anteriormente, surgiu a necessidade de desenvolver e investigar a temática, através da seguinte questão de partida: *Quais os aspetos considerados essenciais pelos educadores de infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para promover a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais?*

Por conseguinte, foram definidos os seguintes objetivos: perceber, no desempenho profissional, quais os aspetos que os educadores e os professores do 1ºCEB consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com

necessidades educativas especiais; clarificar o papel do educador e do professor do 1º CEB junto das crianças com necessidades educativas especiais; apreender como o educador e o professor do 1º CEB intervêm junto das crianças com necessidades educativas especiais nos contextos de EPE e 1ºCEB; e, por último, definir as principais problemáticas e características das crianças com necessidades educativas especiais em idade e Pré-escolar e 1ºCEB.

Neste contexto, o presente relatório de estágio divide-se da seguinte forma: Capítulo I- Enquadramento teórico, no qual são referenciadas as várias teorias públicas que sustentam a temática em questão; Capítulo II- Metodologias de investigação, em que são evidenciadas as técnicas e os instrumentos para a recolha de dados, bem como a apresentação e análise dos mesmos.

Para terminar, são apresentadas as considerações finais, onde se conclui as aprendizagens resultantes da investigação até ao momento, assim como a bibliografia que contempla a articulação entre a teoria e a parte empírica.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo, serão referenciadas e abordadas diversas teorias que contribuíram para a elaboração do presente relatório de investigação. Deste modo, o presente enquadramento teórico inicia-se com uma breve resenha histórica da educação especial ao longo do tempo; no segundo ponto é descrito o conceito de inclusão e diversidade; no terceiro são evidenciados os suportes legislativos; no quarto é descrito o papel do educador de infância e do professor do 1º CEB junto das crianças com NEE, bem como os aspetos essenciais a ter em conta nos princípios de inclusão; e, por último, no quinto referenciam-se as características que as crianças com NEE podem apresentar.

1. A Educação Especial ao longo da História

Ao longo do tempo, o ser humano sempre reconheceu a pessoa com deficiência diferente das outras. Assim sendo, por vezes, elas não eram compreendidas e tratadas da mesma maneira que as pessoas ditas normais, como comprovam os seguintes excertos: “(...) consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtores de transgressões morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (séc. XVIII e XIX).” (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereiras & Vilhena, 1998, p.15).

Apesar da forma como a sociedade encarava as pessoas com deficiência antes do século XIX, é no início deste período que a sociedade compreende a necessidade de ajudar essas mesmas pessoas, começando a surgir as primeiras instituições de apoio, o que nos dá a ideia de que só nesta altura é que surge a educação especial, como defende (Bautista, 1997). Não obstante, Bautista afirma que estas instituições só surgem da necessidade de separar as pessoas com deficiência das normais com o intuito de proteger as últimas, sendo que as escolas se encontravam localizadas longe das povoações para não haver este contacto.

Ainda no século XIX é defendido “(...) que todas as crianças podem melhorar até um certo ponto e todas devem ser educadas na sua máxima ascensão” (Lopes, 1997, p.37), sendo criadas também instituições de apoio a deficientes visuais, mentais e auditivos.

No século XX, com a Declaração dos Direitos da Criança, a Declaração dos Direitos do Homem e a segunda grande Guerra Mundial, assiste-se a uma mudança na educação especial, nomeadamente na segunda metade do século XX, em que os direitos dos deficientes são cada vez mais uma preocupação que se pretende configurar.

Face à preocupação dos direitos das crianças com deficiências, segundo Lopes (1997), começam a surgir protestos contra a discriminação destas, bem como a qualidade dos serviços a que tinham direito, levantando-se a oportunidade de poderem ser integradas no ensino regular. É também nesta época que os pais se juntam para lutarem pelos direitos dos seus filhos, para poderem oferecer a qualidade escolar que estes merecem de acordo às suas necessidades. Assim, é nesta fase que as crianças com deficiências começam a beneficiar do ensino regular como as restantes (Stainback & Stainback, 1999).

Até metade do século XX, a sociedade tentava excluir as crianças com deficiências da escola regular, mas em 1970 assiste-se à integração escolar destas, sendo caracterizado por “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Birch, 1994, citado por Bautista, 1997, p. 29).

Embora a integração das crianças com deficiência nas escolas regulares seja já uma grande conquista, os pais, os profissionais de educação e as pessoas com deficiência lutam pela inclusão das crianças nas escolas. Ou seja, “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidade oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento” (Mittler, 2003, p.25), facto que ainda acontecia com as crianças com NEE.

A este respeito, importa referenciar o movimento político REI (Regular Education Initiative) que surge nos EUA (Estados Unidos da América), que tinha como objetivo a inclusão das crianças com deficiência na escola comum. (Correia, 1997).

A partir do movimento político REI, os educadores e investigadores começam a prestar uma atenção maior ao princípio de inclusão, principalmente após a Conferência

mundial sobre as necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade, em junho de 1994, em Salamanca (Correia, 1997).

Neste contexto, a Declaração de Princípios de Salamanca acredita que:

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.9).

Assim sendo, pretende-se pôr em prática o princípio de inclusão, no qual consta da Declaração de Princípios de Salamanca, onde todas as crianças têm o direito à educação e a aprender juntas independentemente das suas diferenças e dificuldades, na medida em que as escolas devem responder às necessidades destas:

(...) adaptando-se aos vários ritmos e estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p.11-12).

2. Princípios de Inclusão e Diversidade

Incluir não é partir de expectativas baixas e não acreditar no potencial que o indivíduo tem para aprender com os seus pares e de participar nas atividades do seu grupo natural (talvez uma forma de arranjar desculpas), mas documentar-se adequadamente para poder ultrapassar ideias feitas sobre a essência e os processos de aprendizagem, resultantes de investigação e reflexão na área (...) (Vigotsky, 1985, citado por Sanches, 2012, p.139).

Sendo a diversidade um fator inerente a todos os seres vivos, torna-se imperativo refletir acerca do conceito de inclusão, sendo um direito que todas as crianças podem e devem usufruir.

A inclusão, como refere Stainback & Stainback (1999), intensifica a ideia de que as crianças devem ser respeitadas e aceites independentemente das suas diferenças, uma vez que se tiverem a oportunidade de aprenderem em ambientes inclusivos, melhores serão os resultados a nível do desempenho social e educacional. Logo:

educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm a oportunidade de preparar-se para a vida e comunidade, os professores melhoram as suas

habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas (...) (Stainback & Stainback, 1999, p.21).

O princípio de inclusão de todas as crianças nas escolas, independentemente das suas características, pressupõe que:

nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para as nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos (Vandercook, Fleetham, Sinclair & Tetlie, citado por Stainback & Stainback, 1999, p.22).

A inclusão presume a participação das crianças no processo de educação, e segundo Rodrigues (2006, p.3): “(...) esta pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo”, onde devem ter ao seu dispor todos os serviços que necessitam de acordo com as suas necessidades e características.

O modelo inclusivo é muito direccionado para as crianças com NEE, em que estas devem ter as mesmas oportunidades educacionais, onde podem interagir sem se sentirem incapazes ou em desvantagem às restantes crianças, dado que é preciso ter atenção às respostas educativas que serão dadas, pois terão de ser de acordo com as suas características e necessidades. Não obstante, também poderá haver a possibilidade de recorrer ao apoio fora da classe regular, de acordo com as características que a criança com NEE apresenta (Correia, 2005).

Atendendo à inclusão nas escolas ao longo do tempo, houve a necessidade de responderem cada vez mais aos princípios de inclusão, visto que desde a sua origem estas não se preocupavam com as diferenças que os alunos pudessem assumir. Por consequência, as escolas tiveram de se adequar à heterogeneidade da sociedade para tentar colmatar o insucesso e o abandono escolar, bem como a desmotivação de muitos alunos (Rodrigues, 2003).

O aparecimento da educação inclusiva, segundo Rodrigues (2003, p.99): “rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução”, portanto é tido em atenção as diferenças das crianças, em que estas são aceites e tratadas com dignidade.

A Declaração de Princípios de Salamanca define que as escolas inclusivas:

(...) se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p.6).

Assim sendo, a Declaração de Princípios de Salamanca (1994) proclama que todas as crianças com necessidades educativas especiais também têm direito ao ensino nas escolas regulares, em que as escolas devem adequar-se às necessidades que as mesmas crianças possuem. Posto que os sistemas de educação têm de ir ao encontro da diversidade de características e necessidades de todas as crianças.

O dever de incluir todas as crianças na escola pressupõe o direito de todos ao saber e à formação, no qual:

a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menos, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa dessa Alteridade é que substituímos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (Gaio & Meneghetti, 2004, p.81).

Assim, a inclusão é uma tarefa difícil, mas exequível. A escola precisa de ser capaz de enfrentar os obstáculos que a escola tradicional coloca e, ao mesmo tempo, criar uma escola para todos, justa, democrática e receptiva às diferenças.

Gabriela Portugal (2009) também refere que o conceito de escola inclusiva procura responder às necessidades de cada criança num contexto comum e flexível. No entanto, este conceito ainda é mais alargado, pois deve existir o planeamento, apoio e recursos humanos e materiais adequados a todas as crianças. Por outras palavras, a inclusão pretende melhorar a qualidade de vida através da educação e oferecer a qualidade dos meios, indo ao encontro das necessidades que cada indivíduo apresenta, sem possibilitar a sua exclusão.

Um dos ideais da escola inclusiva, assenta numa escola que deve ser para todos, para todas as crianças pondo de lado a sua condição física, intelectual e social, onde é necessário gerir bem as diferenças, pois a:

escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das

características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p.119).

David Rodrigues, por outro lado, fala-nos do conceito de educação inclusiva, ou seja, a educação deve ser para todos: “com todos significados de fato todos e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educativas especiais” (2003, p.109). O mesmo autor defende ainda que na educação inclusiva está presente a diversidade de forma positiva, em que as diferenças de cada criança permitem avançar e não recuar como antes se pensava, sendo colocados em escolas diferentes (2003, p.119). Deste modo, a educação inclusiva assume um papel fundamental de combate à exclusão e discriminação, quer escolar quer social, que muitas vezes está presente na nossa sociedade.

Para a UNESCO, a educação inclusiva (2009, citado por Rodrigues, 2013), pode-se definir em quatro pontos:

- É um processo, pois não deve ser entendido como algo que se tem ou que se é;
- Combate os obstáculos impostos à aprendizagem;
- Possibilita a presença, uma vez que todos os alunos podem participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o sucesso escolar;
- Garante a aprendizagem de todos os alunos, rompendo com a exclusão.

Por conseguinte, Rodrigues (2011) entende que a inclusão deve promover a participação dos alunos na cultura, nas atividades dinamizadas na escola e currículo, para diminuir os riscos de exclusão. Refere ainda que a educação inclusiva deve conseguir responder à diversidade dos alunos presentes na comunidade educativa através da prática. Assim sendo, é necessário a escola “acolher e procurar gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos” (Rodrigues, 2011, p.111).

Seguindo a linha orientadora anterior, o conceito de diversidade pressupõe o respeito pelos outros, no qual é preciso entender cada criança e não a desvalorizar pelas suas necessidades ou dificuldades. Em vista disso, é preciso procurar respeitar cada criança e ignorar muitos pensamentos tradicionais que são um obstáculo à diversidade (Rodrigues, 2013).

Alinhado ao conceito de inclusão, segundo Rodrigues (2013), surge o conceito de equidade que se refere há possibilidade de todos terem os recursos que necessitam, há hipótese de poderem ter uma voz ativa nas decisões e serem reconhecidos durante o seu percurso. Deste modo, a equidade e a inclusão são essenciais para a promoção da justiça social e desenvolvimento de seres humanos mais solidários e sustentáveis. Não obstante, “[a] Equidade e a Inclusão não são como pedras que se deixam escorregar encosta abaixo, são pedras que para chegarem ao seu destino precisamos de empurrar persistentemente encosta acima” (Rodrigues, 2013, p.23).

Neste seguimento, recentemente na notícia avançada pelo jornal Público, David Rodrigues (2017) ainda referiu que:

a escola tem de acabar com a ideia de ensinar grupos homogéneos. Esta homogeneidade é responsável por muita segregação — aberta ou encapotada — que ainda persiste nas nossas escolas. Se os alunos devem ser “normais” e “homogéneos”, aos que não o são resta-lhes o rótulo de “especiais” e “diferentes”. O absurdo da ideia de grupos homogéneos.

Assim sendo, as escolas, e principalmente os docentes, precisam de pessoas que os orientem de modo a romper com o pensamento de que os alunos não são o que se esperava ou não são “homogéneos”. “Estamos em tempo de olhar corajosamente para estas mudanças” (Rodrigues, 2017).

Sabendo que o princípio de inclusão nas escolas pretende responder às necessidades educativas dos alunos, é necessário “respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando, assim, a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para conseguir a melhoria educativa” (Correia, 2003, p.62), no qual é pretendido que a escola inclusiva imponha a participação de todos os alunos sem que nenhum se sinta diferente dos outros. Para tal, é necessário todo o corpo docente trabalhar em equipa, de forma a adaptar o currículo às necessidades e capacidades de cada aluno.

Alinhado às escolas inclusivas, como já referido anteriormente, surge a necessidade de as escolas terem “(...) um sentido de coesão da comunidade aberta às diferenças que dá resposta às NEE, valorizando a diversidade na medida em que esta fortalece a classe e oferece a todos os membros melhores oportunidades de aprendizagem” (Stainback et al, citado por Correia, 2003, p.63).

Segundo Correia (2003), a escola inclusiva deve educar todos os alunos dentro do mesmo espaço e com programas educativos que vão ao encontro das suas capacidades, funcionando também como apoio aos professores e alunos de acordo com as suas necessidades. Logo, a inclusão nas escolas pressupõe a aceitação de todos os alunos, a pertença à comunidade, a fomentação das relações e a colaboração dos pais e professores como apoio à aprendizagem.

Atualmente, segundo Franco & Guerra (2015, p.18), a inclusão “(...) traz a exigência da reformulação de valores éticos e da construção de novas leituras sociais, de repensar pedagógico e das práticas cotidianas escolares”; ou seja, pretende-se que haja flexibilidade em todo o sistema de ensino, no qual o tempo deve trazer novos caminhos, alternativas, novidades e modelos que proporcionem a reflexão sobre as mudanças. Assim sendo, a inclusão pressupõe a aceitação da diferença e diversidade, no qual todas as crianças são valorizadas independentemente das suas características. Todavia, como refere Franco & Guerra (2015), é importante consciencializar que uma pessoa com deficiência tem direitos e deveres sociais como qualquer outra pessoa.

Correia (2008), na sua perspetiva, entende assim que:

a educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEES, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente (2008, p.19).

Não obstante, o mesmo autor ainda refere que a inclusão implica refletir sobre as estruturas responsáveis pelo sucesso dos alunos com NEE, uma vez que o apoio não deve ser só para estes alunos, mas também para os professores, os recursos humanos que a escola deve garantir, a adaptação do currículo, o desempenho profissional, a participação dos pais, entre outros fatores que promovam o sucesso educativo.

Por fim, a inclusão é nunca desistir. É: “mais do que educar todos juntos, que nem sempre é possível, importa dar a *todos* a educação especializada e de qualidade a que todos têm direito” (Almeida, 2015, p.21); no qual o educador ou professor não desistem das suas crianças ou alunos, acreditando que conseguem educar sem rejeitar e excluir nenhuma criança.

3. Suportes legislativos

Todas as crianças têm direito à educação independentemente das suas necessidades educativas especiais. No processo de inclusão destas crianças nas escolas regulares, torna-se fundamental abordar dois decretos-lei que contribuíram para a modificação das estruturas escolares de forma a todas as crianças terem o direito à educação sem se sentirem excluídas, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Decreto-Lei n.º 281/2009.

Abordando o Decreto-Lei n.º 3/2008, que saiu no Diário da República a 7 de janeiro de 2008, são mencionadas as medidas de apoio à educação especial, pretendendo criar as condições necessárias para a inclusão de crianças com NEE nas escolas.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 refere que a educação nas escolas deve dispor da:

(...) criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (ME, 2008, p.55).

Assim, tem como objetivo a inclusão de todas as crianças no processo educativo, promovendo o sucesso educativo através da igualdade de oportunidades. Logo, nenhuma escola pode recusar a matrícula ou inscrição de uma criança que apresente alguma incapacidade ou NEE.

No processo de inclusão é crucial a organização de todo o ambiente educativo para dar respostas às necessidades educativas especiais. Portanto as escolas devem estar preparadas para receberem crianças com NEE permanentes, na medida em que estas não se sintam excluídas do processo de ensino-aprendizagem (ME, 2008). Deste modo, surge a necessidade de ser elaborado um Plano Educativo Individual (PEI) onde “(...) fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação” (ME, 2008, p.156); indo ao encontro das necessidades educativas especiais que a criança apresente.

Para dar resposta às NEE que as crianças possam apresentar, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apresenta várias medidas educativas que devem ser implementadas pelas escolas: a apropriação do processo de ensino-aprendizagem para que todas as crianças com NEE

de carácter permanente participem ativamente na aprendizagem; a personalização das estratégias, estímulos e reforços; a adaptação do currículo às crianças com NEE; a adequação no processo de matrícula às condições especiais da criança; a forma como é realizada a avaliação, podendo ser diferente para as crianças com NEE; a elaboração de um currículo específico individual no qual podem ser alteradas a introdução, objetivos e conteúdos de acordo às características da criança; e, por fim, a utilização de tecnologias que permitam a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem (ME, 2008).

No mesmo decreto-lei, ainda são referidas as modalidades específicas da educação para os alunos surdos, cegos e com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congénita de forma a que as escolas assegurem a sua inclusão respondendo às suas necessidades educativas especiais (ME, 2008). Não obstante, cabe aos agrupamentos de escolas:

assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social; assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância (ME, 2008, p.163).

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro, este aprova a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Ou seja, o governo não se pode descentrar do direito à participação social das crianças que apresentem características diferentes das ditas normais, uma vez que a intervenção precoce junto destas crianças é fundamental (ME, 2009).

A intervenção precoce na infância (IPI) visa “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (ME, 2009, p.7298), tendo como objetivo “assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de IPI em todo o território nacional” (ME, 2009, p.7299); mas também detetar quem são as crianças em risco de alterações das características do corpo e do desenvolvimento para intervir de acordo aos riscos e em função do meio familiar das mesmas.

O SNIPI compreende crianças entre os 0 e 6 anos com as características já evidenciadas anteriormente.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro também menciona a elaboração de um Plano Educativo Especial (PEI), onde deve constar todos os dados relativos à criança e as estratégias que irão ser utilizadas face às suas necessidades educativas especiais.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro refere também a elaboração de um Plano Individual da Intervenção Precoce (PIIP). Porém, deve haver uma articulação entre estes dois documentos, no decorrer da transição da EPE para o 1ºCEB (ME, 2009).

Por outro lado, o PIIP: “consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e acções a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições” (ME, 2009, p.7300). Contudo, no processo individual da criança deve também haver outros relatórios e outras informações importantes, bem como a concordância da família.

4. Papel do educador de infância e do professor do 1º CEB junto das crianças com NEE e aspetos essenciais para os mesmos responderem aos princípios de inclusão

A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas.
(UNESCO, 1994, p. 26)

Os profissionais de educação, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, defende que o docente deve exercer “(...) a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa (...)” (ME, Anexo II, I).

Inerente à linha orientadora anterior, surge a necessidade do educador de infância e professor do 1ºCEB conhecerem e adaptarem-se ao grupo ou turma, para garantirem que a aprendizagem chegue a todos, ou seja, indo ao encontro do que é pretendido numa escola inclusiva.

Primeiramente, os educadores de infância e professores devem reconhecer que “(...) as crianças cujas as capacidades físicas, emocionais, de interação social, de fala e linguagem, capacidades globais de comunicação e/ou desenvolvimento cognitivo são diferentes das de outras crianças com a mesma idade” (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010, p.5). Não obstante, não se podem esquecer que estas são seres únicos enquanto pessoa, com sentimentos e que devem ser tratadas com cuidado e dignidade.

Seguindo a linha orientadora anterior, o educador e professor podem dar resposta a estas diferenças através da diferenciação pedagógica, em que satisfaz “as necessidades de progresso curricular através da seleção de métodos pedagógicos apropriados que combinem com estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, em um contexto de grupo” (Visser, 1993, citado por Mittler, 2003, p.166).

O educador de infância e professor

Deve[m] perceber que a sua atitude face à educação com alunos com NEE faz toda a diferença, influenciando, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal. Os nossos medos e as nossas inseguranças não devem restringir ou, até, impedir esse desenvolvimento. Pelo contrário, devemos munir-nos de convicções que permitam dar aos alunos com NEE as oportunidades para se desenvolverem, de acordo as suas capacidades e necessidades, e, assim, tornarem-se, na medida do possível, cidadãos atentos, autónomos e produtivos (Correia, 2005, p.107).

Relativamente ao papel do educador de infância, Portugal & Laevers (2010, p.9), referem que a intencionalidade do seu processo educativo pressupõe “(...) observar, planear, agir, avaliar e articular”, ou seja, observar cada criança para conhecer as suas características, dificuldades, competências e necessidades, para adequar o processo educativo às necessidades desta; planear indo ao encontro das características do grupo para que todas as crianças sejam envolvidas no processo de ensino-aprendizagem; agir de acordo às suas intenções educativas; avaliar o que correu bem ou mal para perspetivar o próximo planeamento; comunicar o seu trabalho à comunidade tendo em vista o trabalho em equipa (Portugal & Laevers, 2010). Portanto, cabe ao educador de infância envolver

ativamente todas as crianças da sala no processo educativo, indo ao encontro dos princípios que são pretendidos na educação inclusiva.

A educação inclusiva, de acordo com Portugal & Leavers, “(...) é aquela em que o educador cria um contexto educacional onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo em vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (2010, p.17). Assim sendo, o educador de infância deve procurar oferecer a cada criança bem-estar e educação, através de uma abordagem inclusiva, tendo em conta a diversidade.

Portugal & Leavers (2010) ainda referem que o profissional de educação de infância tem de perceber quem são as crianças com problemas de desenvolvimento, para poderem refletir e organizar a sua prática, de modo a garantirem o desenvolvimento de todas as crianças.

Segundo Franco & Guerra (2015), todas as crianças com NEE devem aprender ativamente independentemente das suas dificuldades e, estas mesmas dificuldades, não devem ser um entrave para a sua aprendizagem ou reforçadas pelo educador. Sendo que, o educador de infância deve proporcionar situações motivadoras em que a criança desenvolva as suas capacidades, em vez de focar o que é negativo.

A maneira como o educador de infância e o professor do 1ºCEB atuam no processo de aprendizagem é crucial para o sucesso ou insucesso do desenvolvimento das crianças com deficiências. Deste modo, um profissional de educação deve reconhecer as suas limitações e pontos fortes “(...) relacionados às suas habilidades de comunicação, sociais, emocionais, cognitivas, criativas, de linguagem, lógicas, visual-espaciais, musicais, culturais, de facilidade com a tecnologia, físicas, de destreza motora, entre outras” (Franco & Guerra, 2015, p.35).

No que concerne ao papel do professor, segundo Cardoso (2013, p.64, citado por Pereira & Serra, 2016, p.50) “o professor deverá projetar-se na sala de aula como personalidade através de uma vasta cultura geral, mantendo-se informado e envolvido nas questões do seu tempo e assumindo uma postura proativa perante os problemas, procurando antecipá-los e resolvê-los”. Assim sendo, cabe ao professor criar oportunidades e ambientes motivadores à aprendizagem, através de estratégias motivadoras e momentos de descoberta e imaginação.

Seguindo a linha orientadora anterior, o professor deve “reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos” (Cardoso, 2013, citado por Pereira & Serra, 2016, p.50), em que consegue cumprir a sua missão enquanto profissional de educação.

Um verdadeiro professor nunca desiste de um aluno, uma vez que, “(...) não rejeita, nem exclui, nem reprova, educa e forma à medida de cada um, de acordo com o seu perfil” (Almeida, 2015, p.21), pois o professor que reprova os seus alunos ainda não sabe adequar o seu perfil e a gerir a sua formação, sendo que se lhe parece ser mais fácil desistir e deixar os discentes para o professor seguinte.

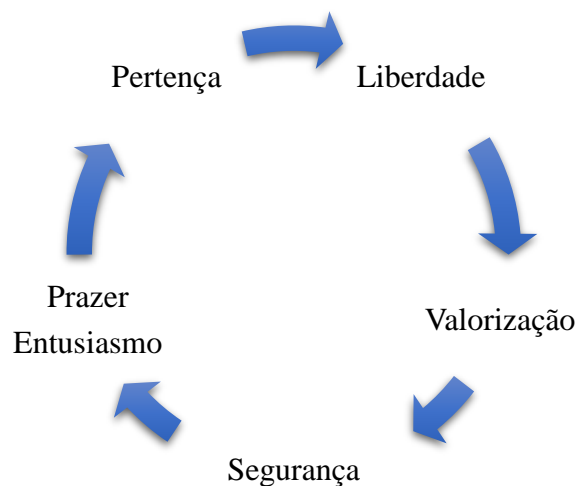
Pereira & Serra revelam que

os profissionais necessitam de obter formação para saber equacionar, em cada situação, os fatores causais e intervir diferenciadamente: promover intervenção precoce, criar e utilizar estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecer equipamentos e materiais específicos, adaptar currículos e condições de avaliação, organizar o tempo e o espaço em função das características e necessidades dos alunos, apoiar e orientar a intervenção das famílias promover as interações com a comunidade (2016, p.51).

Neste sentido, o professor deverá adotar um papel investigativo e reflexivo quanto à sua prática, de modo a (re)construir a sua profissão que se encontra sempre em constante mudança.

Como podemos observar na figura 1, o professor desempenha um papel muito importante na criação de um ambiente positivo e enriquecedor para as crianças com NEE, no qual as suas atitudes podem influenciar a inclusão destas.

Figura 1: Necessidades básicas de uma criança com NEE na sala



Assim sendo, a partir da figura 1 observamos que as crianças com NEE precisam de liberdade, valorização, segurança, prazer (entusiasmo) e pertença durante o processo de aprendizagem, no qual professor tem de acreditar nos conhecimentos dos alunos com NEE, reconhecendo que deve responder à diversidade existente na sala de aula através de estratégias de ensino diferenciadas (Correia, 2008).

Todavia, por vezes torna-se difícil o professor adequar a sua prática educativa aos alunos com NEE, surgindo a dúvida de qual a melhor maneira de lidar com estes. Neste sentido, Molina (2013) refere que o professor deve contar com a experiência de profissionais, mas também deve esforçar-se para a formação sobre o assunto, pois “muitas vezes esses alunos conseguem levar-nos a descobrir o melhor de nós mesmos como indivíduos e como profissionais e levam-nos a nos esforçarmos para oferecer o nosso melhor e nos adaptarmos às suas necessidades” (Molina, 2013, p.125).

Por conseguinte, o professor também deve perceber que cada aluno apresenta características próprias e necessidades e interesses únicos, portanto no processo de ensino-aprendizagem deverá responder a essas necessidades, sem esperar que as dificuldades acumulem para intervir (Molina, 2013).

O docente também deve ser flexível no tempo que disponibiliza aos alunos para realizar as atividades ou tarefas, logo vai depender das capacidades e necessidades que estes apresentarem (Molina, 2013).

Quando o professor tem na sua turma um aluno com NEE este deve pedir orientação à família, a um professor de educação especial e ao diretor. Também deve ser formado em alguns aspetos, como o trabalho em equipa e elaboração das adaptações curriculares, tendo sempre em vista a inclusão de todos os alunos e os apoios que estes necessitam (Correia, 2003).

O processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares parece ser uma tarefa difícil para o professor, no entanto Stainback & Stainback referem que esta dificuldade pode ser ultrapassada, pois “a questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades” (1999, p.25). Cabe, assim, ao professor encarar as dificuldades como um desafio enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem, no qual todos aprendem uns com os outros.

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, quando o educador de infância e o professor têm na sua sala crianças com NEE deve ser elaborado um Programa Educativo Individual (PEI) (ME, 2008).

A elaboração do PEI por parte do educador de infância, professor e escola torna-se imprescindível e obrigatório com crianças com NEE, sendo que não deve ser encarado como uma obrigação, como tantas vezes parece acontecer (Correia, 2005). Assim, o PEI deve ser “o programa educativo individual que documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo” (ME, 2008, p.156). Este plano individual deve conter o processo individual da criança, bem como as respostas educativas para esta.

Ensinar é uma tarefa complexa que exige aos professores a atualização dos seus conhecimentos que muitas vezes são diferentes do que aprenderam ou costumam utilizar na sala de aula. Deste modo, alguns educadores ou professores já sabem que a inclusão de crianças com NEE é possível, mas outros ainda estão em busca dos aspetos essenciais para esta mesma inclusão (Gaio & Meneghetti, 2004).

De acordo com Franco & Guerra (2015), para haver a inclusão escolar os professores devem mudar as suas mentalidades, uma vez que, é apto e sensibilizado para ter na sua sala crianças com NEE. Neste sentido, o professor deve estar predisposto a mudar a sua forma de ensinar para dar resposta à diversidade de alunos que a turma apresenta, sendo que se torna imprescindível a formação e a leitura e compreensão dos contextos sociais, pedagógicos, políticos, entre outros.

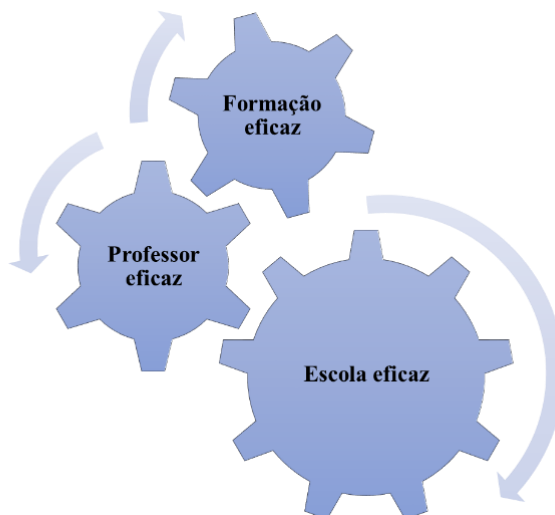
Para Marcelo,

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo, 2009, p.8, citado por Almeida, 2015, p. 106).

À vista disso, Almeida (2015, p.111) acredita na “formação ao longo da vida, para a construção de uma escola eficaz, ou seja, uma escola que concorra para uma sociedade dos cidadãos e para os cidadãos”. Consequentemente, deve-se continuar a apostar na qualidade das formações para professores sobre o ensino especial, de modo a formarem-se professores eficazes, que são detentores de conhecimentos para além do que é

esperado. Poderemos falar, assim, de um ciclo da educação, que representamos na figura abaixo:

Figura 2: Ciclo da educação



A formação ao longo da vida também pressupõe “qualidade, eficiência e equidade” (Rodrigues, 2008, citado por Almeida, 2015, p.111). Equidade “para além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo” (Rodrigues, 2013, p.22). Neste sentido, a formação contínua apresenta um papel importante para a inclusão de crianças com NEE, na medida em que a procura constante pela qualidade da prática pode traduzir-se em eficácia se os educadores e professores souberem procurar e aplicar o que aprenderam.

Ainda assim, por vezes os educadores de infância e professores sentem-se perdidos quando têm crianças com NEE na sua sala, sendo que para além das formações, torna-se também fulcral atuarem segundo uma base teórica, de maneira a alcançarem um objetivo comum, ou seja, o ensino e a aprendizagem destas crianças no ensino regular (Franco & Guerra, 2015).

Seguindo a linha orientadora anterior, cabe aos profissionais de educação disporem às crianças com deficiência tudo o que é necessário para o desenvolvimento das suas capacidades, competências e potencial. Assim sendo, Amstrong (2012, citado por Franco & Guerra, 2015, pp.35-36) refere algumas considerações fulcrais para promover a inclusão das crianças com NEE, no qual consideramos pertinente resumi-las, tais como:

- As expectativas do docente em relação às capacidades dos discentes com deficiência;
- O reconhecimento dos seus interesses, objetivos e esperanças em relação aos alunos com NEE;
- Os materiais e técnicas que utilizam para a aprendizagem;
- O uso de tecnologias motivadoras e adaptadas às suas dificuldades;
- A diferenciação pedagógica que possibilita os alunos com NEE aprenderem os mesmos conteúdos que os outros alunos, mas o ensino-aprendizagem é adaptado às suas necessidades;
- A organização do ambiente educativo;
- A forma como os alunos com deficiência são encarados pela escola e família;
- A diversidade de profissionais que auxiliam o crescimento e desenvolvimento dos alunos com NEE e professores, ou seja, psicólogos, pediatras, professores de artes e educação física, entre outros;
- A integração de uma equipa de saúde que atende os alunos com NEE com a escola e família.

De acordo com Ferreira, Bastos & Campos (2014) os jogos também são um recurso que devem ser utilizados na aprendizagem de crianças com NEE, pois são motivadores para os intervenientes, no qual podem expor questões, ideias e estratégias, bem como contribuem para o sucesso educativo. Neste sentido, os jogos são um recurso atrativo e complementar às atividades práticas.

Por conseguinte, Ferreira, Bastos & Campos (2014), ainda referem que durante as atividades o educador de infância e professor também devem:

- Criar um ambiente favorável para as crianças estarem atentas;
- Deixar a criança escolher se quer ou não continuar a atividade;
- Dar tempo para a criança participar ativamente na atividade;

- Dar espaço para a criança explorar a atividade sozinha;
- Utilizar materiais estimulantes e diversificados;
- Planificar as atividades tendo em atenção as necessidades, interesses e competências das crianças.

Neste sentido, o educador e professor devem promover a participação da criança “(...) de forma total ou parcial, dando-lhe a possibilidade de realizar as tarefas, com ou sem ajuda, aumenta[r] a sua autoestima e [fazê-los] acreditar que também são capazes” (Ferreira, Bastos & Campos, 2014, p.22).

Segundo Rodrigues, para o professor respeitar a diversidade dos alunos tem de proporcionar “(...) aprendizagens diversas: teóricas, práticas, verbais, não-verbais, experienciais, de observação, em pares, em pequeno grupo, em grupo de projeto em grupo de nível, etc. etc.” (2013, p.108), pois se ensinarmos todos os alunos sempre da mesma maneira a aprendizagem não é significativa.

Ao trabalhar com crianças com NEE o educador de infância e professor também devem avaliar as competências e aprendizagens que estas vão adquirindo, ou seja, o que são capazes de criar, resolver, descobrir e decidir, bem como o que são capazes de fazer para superar as dificuldades, construir os conhecimentos, tratar informações, organizar o seu trabalho e participar ativamente na vida escolar. Deste modo, o processo de avaliação das crianças com NEE deve partir dos avanços em todos os aspetos de desenvolvimento (Gaio & Meneghetti, 2004).

Os educadores de infância e professores não devem avaliar só o desenvolvimento das crianças com NEE, mas também devem refletir e fazer a sua autoavaliação para que possam melhorar a sua prática quando trabalham com estas crianças (Gaio & Meneghetti, 2004).

A avaliação das crianças com NEE “(...) deve ser mais e mais centrada nos processos e não nos resultados” (Rodrigues, 2013, p.110). Assim sendo, torna-se imprescindível os registos de observação que o educador de infância e professor vão realizando, de modo a facilitarem o trabalho com estas crianças e ajudarem-nos no processo de planificação, tentando sempre responder aos interesses e necessidades das mesmas.

5. Crianças com Necessidades Educativas Especiais

O educador de infância e o professor do 1ºCEB cada vez mais têm nas suas salas crianças com NEE, sendo que compete a estes saberem quem estas são e as várias características que podem apresentar.

Os educadores, professores e toda a comunidade educativa devem reconhecer que as crianças que apresentam perturbações a vários níveis do desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e emocional, e dificuldades de aprendizagem, são diferentes das outras com a mesma idade (Correia, 1997).

Neste seguimento, os profissionais de educação devem conhecer a designação de crianças com NEE como crianças “(...) que exigem recursos ou adaptações especiais no processo ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem” (Bairrão, 1998, citado por Franco, 2005, p.10).

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, o termo NEE é referente a

crianças/jovens que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas necessitando, por isso da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial e funcionamento biopsicossocial, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento e da participação social (ME, 2008, citado por Almeida, 2015, p.70,71)

Deste modo, as crianças com NEE precisam de serviços de educação especiais e programas educativos especiais (Sandhall & Swartz, 2003).

O programa educativo individual é um documento importante para as crianças com NEE e para os intervenientes no processo educativo, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem possa ser o mais adequado, eficaz e consistente (Sandhall & Swartz, 2003).

Por conseguinte, quando falamos de crianças com necessidades educativas especiais, estamo-nos a referir às crianças que necessitam de recursos materiais e humanos, para além daqueles que as escolas dispõem para os alunos em geral (Almeida, 2015).

As necessidades educativas especiais podem ser ainda entendidas como

(...) produto de uma deficiente interação entre o indivíduo e o meio. Sendo que uma intervenção a qualquer dos níveis altera a qualidade da interação e potencia a criação de melhores condições de aprendizagem para cada um, prevenindo ou atenuando os múltiplos fatores de risco que contribuem para o surgimento de uma grande parte dessas necessidades (Cunha, Alves, Cruz e Duarte, 2014, citado por Almeida, 2015, p.71).

Nesta perspetiva, as NEE podem ser classificadas como permanentes ou temporárias (Correia, 1997).

No que concerne às NEE permanentes, “abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo” (Correia, 1997, p.49), no qual o currículo tem de ser adaptado às características da criança, e esta adaptação prolonga-se durante todo o percurso desta.

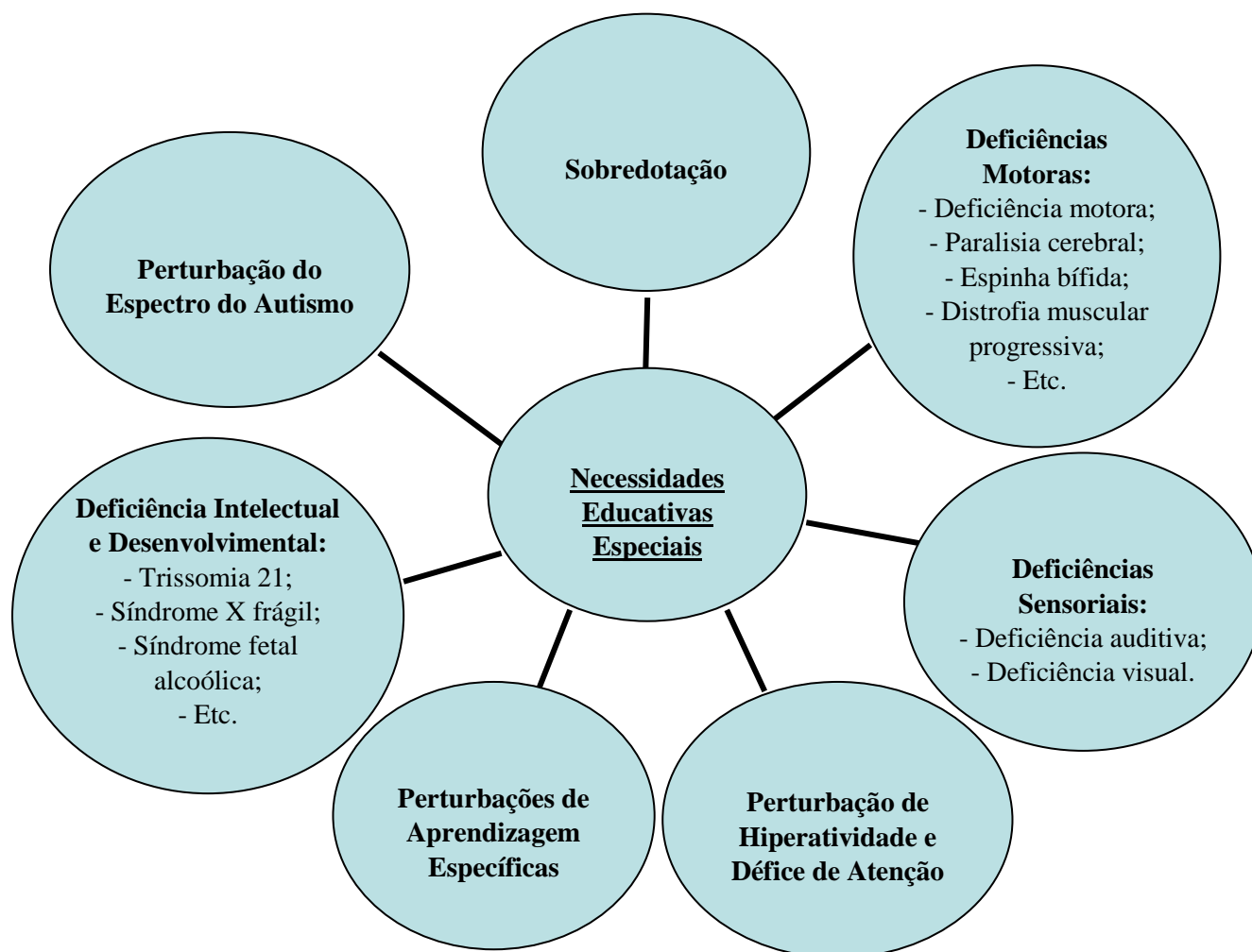
Relativamente às NEE temporárias, existe uma adaptação do currículo, mas por um determinado tempo do percurso escolar (Correia, 1997). As NEE temporárias “geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional” (Correia, 1997, p.52). Contudo, o atual Decreto-Lei nº 3/2008 não contempla as NEE de carácter temporário, apenas as de carácter permanente, sendo que estas geralmente são colmatadas pelos educadores e professores no âmbito da diferenciação pedagógica.

De acordo com Lima (2015, p. 3) “[t]odas as crianças desde que nascem devem ter um acompanhamento médico assíduo, no qual estas devem ser observadas em determinadas idades”, sendo que ainda refere que existem três níveis de acompanhamento para crianças até aos dezoito anos:

- 1- Vigilância/monitorização: refere-se à observação, prevenção e deteção de alterações, para se poder favorecer o processo de desenvolvimento;
- 2- Rastreio: trata-se de instrumentos padronizados que possibilitam a deteção de perturbações do neurodesenvolvimento nas crianças;
- 3- Avaliação e diagnóstico: diz respeito à identificação, caracterização e diagnóstico das perturbações do neurodesenvolvimento que as crianças possam apresentar, no qual esta avaliação e diagnóstico “(...) devem ser feitos por profissionais de diferentes áreas com formação e experiência específica em Neurodesenvolvimento” (Lima, 2015, p. 7).

Inerente à linha orientadora anterior, e para melhor percebermos o leque de problemáticas desencadeantes de necessidades educativas especiais, foi elaborado um mapa conceptual na ótica da educação, sobre as problemáticas associadas às necessidades educativas especiais que normalmente os educadores e professores podem ter nas suas salas (Figura 3).

Figura 3: Mapa Conceptual das Necessidades Educativas Especiais.



Por conseguinte, pareceu-nos de todo pertinente fazer uma breve descrição sobre as principais problemáticas que envolvem as crianças com eventuais necessidades educativas especiais.

A *Perturbação de Hiperatividade ou Défice de Atenção* “(...) é uma perturbação do desenvolvimento caracterizada por uma deficiência que interfere na capacidade de a criança prestar atenção a um estímulo o tempo necessário para compreender uma tarefa e/ou receber informação” (Paasche, Gorril, & Strom, 2010, p.52).

Uma criança com *Hiperatividade ou Défice de Atenção* apresenta uma exagerada atividade motora através dos movimentos excessivos que não consegue controlar, ou seja, não consegue estar sossegada num determinado tempo ou local. Subjacente a estas características comportamentais, surge a falta de atenção, impulsividade e excitabilidade, mas também os problemas sociais e emocionais, como falta de autoestima e a dificuldade de criar e manter uma amizade (Paasche, Gorril, & Strom, 2010, p. 52-55)

A *Perturbação do Espectro do Autismo* é caracterizada por défices contínuos na comunicação e interação social em distintos contextos, bem como o aparecimento de comportamentos repetitivos e estereotipados, contudo se o autismo for diagnosticado cedo, e o tratamento e intervenção forem iniciados desde logo, a criança pode reduzir ou ultrapassar os sintomas (American Psychiatric Association, 2014).

As *Deficiências Motoras* são caracterizadas por alterações motoras diferentes das outras crianças (Rafael, 1997). Embora sejam várias as deficiências motoras, o foco da nossa atenção recairá sobre a *Paralisia Cerebral, Espinha Bífida e Distrofia Muscular Progressiva*, pela sua frequência no âmbito escolar.

No que concerne à *Paralisia Cerebral* “(...) é uma patologia cerebral caracterizada por anomalias involuntárias do movimento dos músculos dos braços, das pernas, da face e do pescoço” (Paasche, Gorril, & Strom, 2010, p.117). Normalmente a *Paralisia Cerebral* é provocada pela falta de oxigénio no cérebro. A nível das características físicas e comportamentais podem apresentar problemas de coordenação e atraso intelectual (idem, p.117).

Relativamente à *Espinha Bífida* refere-se a uma “série de malformações congénitas que apresentam em comum, e como característica fundamental, uma fenda na coluna vertebral” (Rafael, 1997, p.272).

Enquanto a *Distrofia Muscular Progressiva* é uma patologia genética que resulta no enfraquecimento e decadência de certos músculos que constituem o corpo, que resulta na perda do controlo muscular. Assim, não existe cura para a distrofia muscular, bem como evitar a sua progressão (Paasche, Gorril & Strom, 2010).

No que à *Sobredotação* diz respeito, Paasche, Gorril & Strom (2010, p.149) “uma criança sobredotada possui capacidades cognitivas e desenvolvimentais acima da média. (...) Como todas as crianças, as sobredotadas e talentosas podem ter problemas

emocionais, de interação social, comportamentais e desenvolvimentais em algumas áreas de aprendizagem e/ou de desenvolvimento”. Deste modo, uma criança sobredotada entende rapidamente os conteúdos abordados, é curiosa e normalmente assume um papel de líder entre as outras crianças ou pode apresentar dificuldades de socialização junto destas.

De acordo com Paasche, Gorril & Strom (2010) uma criança com *Dificuldades de Aprendizagem Específicas* revela dificuldades em perceber ou usar uma linguagem coerente falada ou escrita. Portanto, apresentar um atraso na aquisição das capacidades motoras globais e finas, as capacidades académicas são mais baixas do que o esperado e existe uma imaturidade nos comportamentos emocionais, de aprendizagem e de interação social.

Relativamente às *Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais*, selecionamos a *Trissomia 21*, *Síndrome X frágil* e *Síndrome Fetal Alcoólica*, porque são as que normalmente os educadores e professores podem ter com mais frequência nas suas salas.

A *Trissomia 21* “(...) é a causa genética mais frequente de perturbação intelectual” (Lima, 2015, p. 210), no qual as crianças apresentam alterações nos membros, desenvolvimento, comportamento, entre outras. Também, podem apresentar doenças endócrinas, pulmonares, dermatológicas, cardíacas, gastrointestinais, ortopédicas, imunidades, comportamentais, entre outras (Lima, 2015).

No que diz respeito, à *Síndrome X-Frágil* (SXF), esta é causada por um défice intelectual hereditário, no qual existe um atraso mental ligado ao cromossoma X (Lima, 2015).

Segundo Lima (2015, p. 217) “[a]s características clínicas da SXF são muitas vezes subtis na criança, sendo que a suspeita se baseia principalmente na existência de atraso de desenvolvimento, com atraso da linguagem”, no qual podem apresentar alterações comportamentais e na face, bem como são vulneráveis a ansiedade, depressão, entre outras características.

Relativamente à *Síndrome Fetal Alcoólica* (SAF), Paasche, Gorril, & Strom (2010) defendem que esta patologia pode acontecer quando a mãe consome álcool durante a gravidez, provocando um atraso mental na criança. A SAF não diminui nem aumenta ao longo do tempo.

Por fim, no que diz respeito às *Deficiências Sensoriais*, optamos pela *Deficiência Auditiva* e a *Deficiência Visual*. A primeira refere-se, normalmente, à incapacidade na produção da linguagem e da fala, que pode levar à perda auditiva. Geralmente, a *Deficiência Auditiva* pode ser causada por patologias ou lesões (Paasche, Gorril, & Strom, 2010). Enquanto a segunda, é relativa às crianças “(...) que nunca tiveram qualquer capacidade visual, assim como àquelas que se tornam gradual ou subitamente, parcial ou totalmente cegas” (Paasche, Gorril, & Strom, 2010, p. 46), dificultando a sua participação em atividades do dia-a-dia.

II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Quivy & Campenhoudt, uma investigação deve ser olhada como um “caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (1998, p.29). Assim sendo, após a descrição da teoria que sustenta o presente relatório de investigação, para compreendermos quais os *aspetos considerados essenciais pelos educadores de infância e professores do 1ºCEB para promover a inclusão de crianças com NEE*, tornou-se crucial no âmbito de uma metodologia mista, a observação em estágio e a construção de um instrumento de recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário, de onde resultaram alguns dados de carácter quantitativo.

1. Esquema geral da investigação

Assim, para melhor clarificarmos todo o processo investigativo, decidimos estruturar a investigação na tabela 1, adaptada de Torres Gonzáles (2003), de modo a ajudar-nos no início e esquematização da investigação.

Tabela 1: Esquema geral de investigação.

Pergunta de Partida:	Quais os aspetos considerados essenciais pelos educadores de infância e os professores do 1ºCEB para promover a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais?
Para: (clarificar objetivos)	1- Percecionar, no desempenho profissional, quais os aspetos que os educadores e os professores do 1ºCEB consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com Necessidades Educativas Especiais. a- Clarificar o papel do educador e do professor do 1º CEB junto das crianças com Necessidades Educativas Especiais. b- Aprender como o educador e o professor do 1º CEB intervêm junto das crianças com Necessidades Educativas Especiais nos contextos de EPE e 1ºCEB. 2- Definir as principais problemáticas e características das crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade e Pré-escolar e 1ºCEB.
Respondendo a:	Perceção dos educadores de infância e dos professores do 1ºCEB sobre os aspetos essenciais na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais
Como: (fases)	- Descrição da problemática. - Enquadramento teórico. - Definição e construção dos instrumentos de recolha de dados. - Análise e tratamento de dados.

Contextos Espaciotemporais	- Ano-letivo 2015/2016: Contexto Pré-escolar - Ano-letivo 2016/2017: Contexto 1º CEB
Foco de atenção:	Perceção dos profissionais de educação sobre os aspetos essenciais para uma inclusão efetiva.
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	- Conceito de inclusão ao longo da história - Princípios de inclusão e diversidade - Suportes legislativos asseguradores do paradigma inclusivo - Papel do educador de infância e professor do 1º CEB. - Caracterização das principais problemáticas associadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Ao elaborarmos o esquema geral de investigação, primeiramente, foi formulada uma pergunta de partida, onde tivemos em atenção os critérios de clareza, que segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p.35), “(...) as qualidades de clareza dizem respeito à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta”.

Neste seguimento, também devemos considerar a exequibilidade da pergunta de partida, que está diretamente relacionada ao caráter realista ou irrealista do trabalho. A seleção de uma questão à qual seja possível responder durante o processo de investigação, e às qualidades de pertinência “dizem respeito ao registo em que se enquadra a pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.38). Nesta sequência, é pretendido responder à pergunta: *Quais os aspetos considerados essenciais pelos educadores de infância e professores do 1º CEB para promover a inclusão educativa de crianças com Necessidades Educativas Especiais?*

Formulada a pergunta de partida, tornou-se imprescindível traçar os objetivos que acompanharão a mesma, na medida em que é pretendido percecionarmos, no desempenho da sua atividade profissional, *quais os aspetos que os educadores e os professores do 1ºCEB consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com Necessidades Educativas Especiais; clarificar o papel do educador e do professor do 1º CEB junto das crianças com Necessidades Educativas Especiais; apreender como o educador e o professor do 1º CEB intervêm junto das crianças com Necessidades Educativas Especiais nos contextos de EPE e 1ºCEB; e definir as principais problemáticas e características das crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade e Pré-escolar e 1ºCEB*. Assim sendo, durante todo o processo de investigação, que decorrerá concomitantemente com a realização da nossa prática profissionalizante, o foco de atenção recairá sobre a perceção dos profissionais de educação sobre os aspetos essenciais para uma inclusão efetiva.

Tentando dar resposta à pergunta de partida, aos objetivos traçados e ao foco da investigação, na elaboração do enquadramento teórico tornou-se fundamental conhecermos a evolução do conceito de inclusão ao longo da história, para posteriormente abordarmos os princípios de inclusão e diversidade.

Por conseguinte, se é pretendido clarificar o papel do educador de infância e do professor do 1º CEB junto das crianças com NEE, é necessário também aprofundar esse mesmo papel e a legislação em vigor que enquadra e assegura a inclusão das crianças com NEE. Também, e sabendo que o universo sobre o paradigma da inclusão é muito extenso, parece-nos de todo pertinente, identificar também quem são as crianças com NEE.

Neste sentido, primeiramente foi elaborado o enquadramento teórico para organizarmos a estrutura conceptual à volta da problemática. Seguidamente, selecionamos e elaboramos os instrumentos de recolha de dados que melhor poderiam responder aos objetivos da investigação, para, posteriormente, e após a aplicação dos mesmos, realizarmos a análise e tratamento dos dados, numa fase seguinte da investigação.

2. Opções metodológicas

Ao longo do processo de investigação acerca da perceção dos educadores de infância e dos professores do 1ºCEB sobre os aspetos essenciais na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, houve a necessidade de “explorar teorias, de ler e reler as investigações exemplares e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.50).

Na presente investigação e considerando os objetivos que traçamos para a mesma, optamos por recorrer a uma metodologia de carácter misto, no qual haverá a combinação da perspetiva quantitativa e qualitativa de modo a compreender o fenómeno de interesse (Venkatesh, Brown, & Bala, 2013).

Neste seguimento, e sabendo que o presente relatório de estágio emerge da nossa prática profissionalizante, pareceu-nos pertinente recorrer a uma abordagem de pendor mais qualitativo. Por outro lado, e de modo a dar resposta aos objetivos delineados para a investigação, recorreremos à metodologia quantitativa através da técnica e instrumentos que foram utilizados para a recolha de dados.

Sabendo que a metodologia de carácter qualitativo “(...) trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo educativo (...)”, (Coutinho, 2005, p.89), será fundamental a utilização da mesma durante o processo de investigação, de modo a perceber, no desempenho profissional, quais os aspetos que os educadores e os professores do 1ºCEB consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com necessidades educativas especiais.

3. Técnicas de recolha de dados

Na presente investigação, utilizamos uma técnica de análise documental para recolher os dados pretendidos, ou seja, a elaboração e aplicação de um inquérito por questionário.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 188), o inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

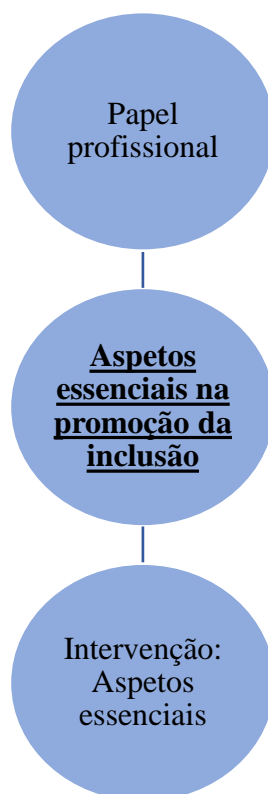
Sendo o questionário um instrumento de recolha de dados, e tendo em conta os objetivos delineados, pareceu-nos pertinente a utilização do mesmo, uma vez que pode ser aplicado a uma amostra maior e garante o anonimato dos inquiridos, mas também pode ser preenchido pelos mesmos na hora que considerarem mais adequada, sendo que não é necessário responderem de imediato (Pardal & Lopes, 2011).

Seguindo a linha orientadora anterior,

quando se escolhe o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados deve respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar os instrumentos em si, testá-lo e administra-lo para depois poder analisar os resultados (Carmo & Ferreira, 1998, p.137).

Deste modo, e de acordo com o esquema geral da investigação elaborado e referido anteriormente, consideramos pertinente a realização de um mapa concetual de apoio à elaboração do inquérito por questionário (Figura 4).

Figura 4: Organização do inquérito por questionário



O mapa concetual apresentado anteriormente, facilitou-nos a construção e organização do inquérito por questionário, de modo a percebermos se os objetivos traçados para o presente relatório de investigação estão contemplados no mesmo.

Tendo como foco os aspetos essenciais na promoção da inclusão, pareceu-nos pertinente dividir o inquérito por questionário em duas partes, ou seja, a primeira parte refere-se aos *dados pessoais e profissionais* dos inquiridos, sendo que a segunda parte se refere ao *papel profissional* e à *intervenção: aspetos essenciais*.

No que concerne à segunda parte, nomeadamente o *papel profissional*, os inquiridos deveriam seleccionar a opção que considerassem mais correta, tendo por base

os perfis de desempenho do educador de infância e do professor do 1º CEB, de modo a clarificarmos o papel destes junto das crianças com NEE. Relativamente à *intervenção: aspetos essenciais*, os inquiridos deveriam seleccionar a opção que considerassem mais adequada, tendo por base a intervenção do educador de infância e professor do 1º CEB junto das crianças com NEE, de modo a percebermos, no desempenho profissional, quais os aspetos que estes consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com NEE (confrontar anexo I)

Numa tentativa de percebermos se o inquérito por questionário estava bem estruturado e inteligível para os inquiridos, foi utilizada a técnica de *focus group*, para deste modo validarmos e aferirmos o mesmo.

Segundo Morgan, *focus group* é “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (Morgan, 1996, 1997, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014, p.177), no qual permite a discussão dos dados a serem trabalhados.

Krueger e Casey referem ainda que a técnica de *focus group* tem como objetivo

a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão (Krueger & Casey, 2009, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014, p.177).

Seguindo a linha orientadora anterior, e de modo a percebermos e assegurarmos a qualidade das perguntas e a sua ordenação, bem como para que as respostas correspondam à informação pretendida, tornou-se necessário submeter o questionário à análise de um pequeno grupo de especialistas. Portanto, pareceu-nos de todo pertinente o inquérito por questionário ser validado (em modelo próprio e adaptado) por duas educadoras de infância e duas professoras do 1º CEB com mais de catorze anos de serviço (confrontar anexo II).

Os resultados obtidos na validação do questionário, possibilitaram-nos averiguar perguntas que não são compreendidas igualmente por todos, bem como as sugestões expressas pelos especialistas ajudaram-nos à reestruturação de algumas questões. Assim, foi sugerido e consideramos pertinente retirar a palavra “deve” em algumas afirmações, tornando as mesmas mais diretas.

Após as modificações sugeridas pelo pequeno grupo de especialistas no processo de validação do inquérito por questionário, procedemos à transcrição do mesmo online para posteriormente enviarmos aos educadores de infância e professores do 1º CEB através de uma rede social, nomeadamente em grupos destinados a estes profissionais, e por via *e-mail*.

4. População/Amostra

A população de uma investigação refere-se ao número total de elementos integrantes do conjunto em causa, nomeadamente um conjunto de pessoas. Por outro lado, a amostra diz respeito ao subgrupo da população alvo que o investigador quer estudar, de modo a generalizar os resultados para a população alvo (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Neste sentido, e de modo a percebermos quais os aspetos essenciais para a inclusão de crianças com NEE, o inquérito por questionário foi destinado à população dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB, resultando em uma amostra de 170 inquiridos.

5. Apresentação e Análise dos Dados

Depois de recolhidos os dados, procedemos à sua análise, no sentido de se cumprirem os objetivos deste estudo. Neste sentido, para a apresentação dos dados obtidos no inquérito por questionário a educadores de infância e professores do 1º CEB, recorreremos a gráficos para a informação ficar mais clara, melhor organizada e ser mais fácil compreender os dados recolhidos. Importa ainda referir que alguns gráficos só apresentam a quantidade de respondentes, contudo ao longo da apresentação dos dados, muitas vezes recorreremos ao cálculo das percentagens para termos uma perceção mais clara dos mesmos dados.

5.1. Dados Profissionais e Pessoais

Gráfico 1: Atividade profissional da população inquirida

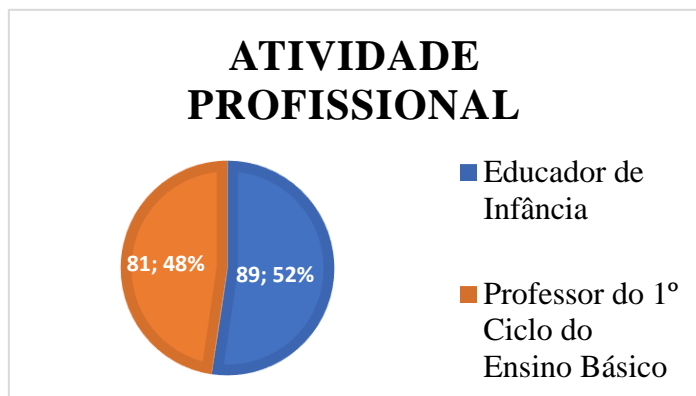
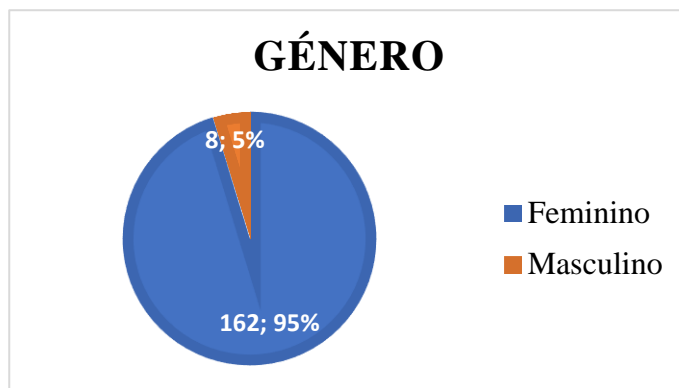


Gráfico 2: Género da população inquirida

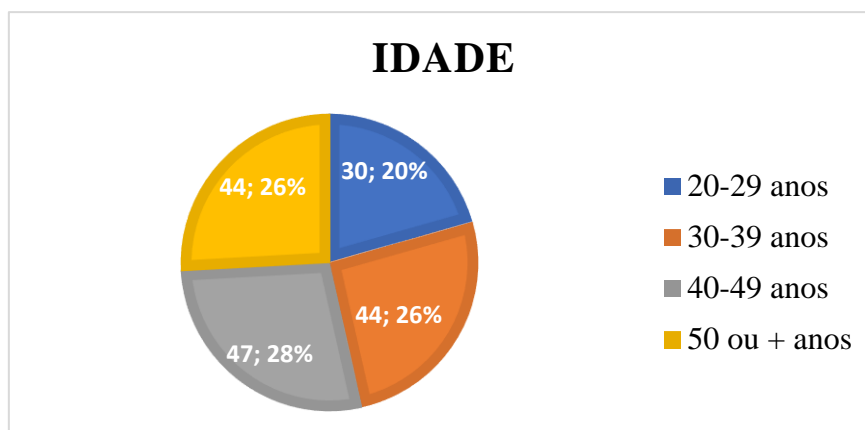


Relativamente ao gráfico 1, que representa a *atividade profissional dos inquiridos*, é possível verificar que 52% dos respondentes são educadores de infância e 48% são professores do 1º CEB, sendo que 5% são do sexo masculino e 95% são do sexo feminino, como podemos observar no gráfico 2.

Podemos perceber assim algum equilíbrio entre o número de inquiridos ligados à Educação Pré-escolar (52%) e o número de inquiridos ligados ao Ensino no 1º CEB (48%), havendo uma diferença de apenas 4%. Foi de todo o nosso interesse que não houvesse uma disparidade muito grande no número de respondentes destes dois grupos de profissionais para que, de alguma forma, pudéssemos assegurar a homogeneidade e equilíbrio nas respostas e ressaltar ou comparar as respostas por grupos separados quando se tornasse necessário.

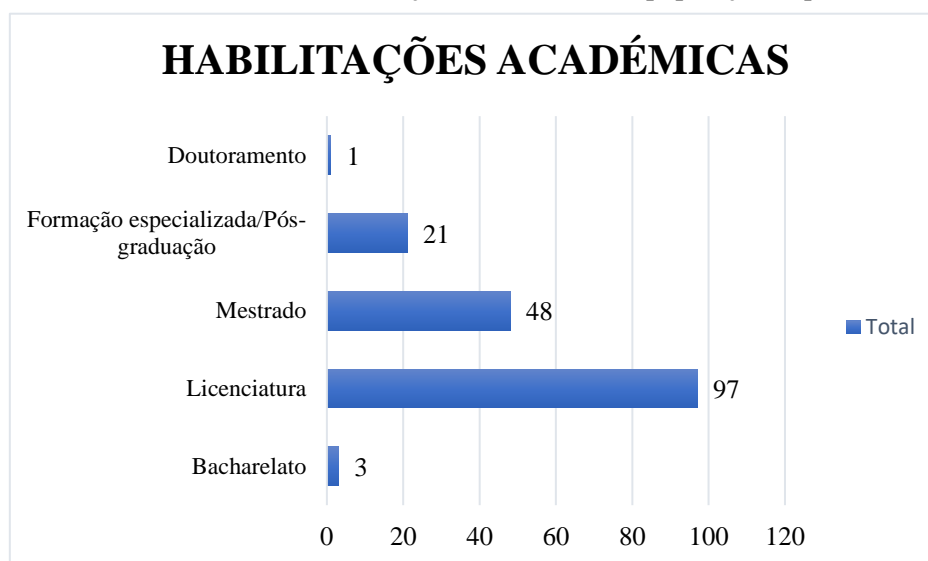
Também se pode observar, e à semelhança da ideia generalizada de que, na área das Ciências da Educação, mais concretamente na Educação pré-escolar e no 1º CEB, a maioria dos profissionais são do sexo feminino. Um estudo da PORDATA, em 2015, mostra-nos que 40,149 destes profissionais são do sexo feminino e 4,025 são do sexo masculino.

Gráfico 3: Idade da população inquirida



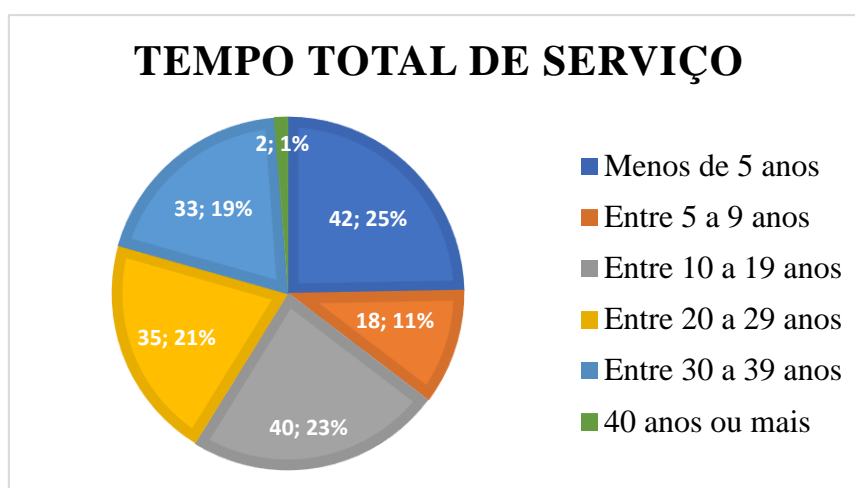
No que se refere ao gráfico 3, relativo à *idade dos inquiridos*, observa-se que 28% destes têm idades compreendidas entre os 40 e 49 anos de idade, 26% têm entre os 30 e 39 anos, bem como os 50 ou mais anos de idade. Por outro lado, com uma percentagem pouco inferior às restantes, temos 20% dos inquiridos com idades entre os 20 e 29 anos.

Gráfico 4: Habilitações académicas da população inquirida



No que se confere às *habilitações académicas* dos inquiridos, podemos observar que a maioria tem uma Licenciatura, correspondendo a 57%. Seguidamente, com 28%, encontram-se os inquiridos com o grau de Mestrado, procedendo-se a Formação especializada/Pós-graduação com 12%. Por fim, as habilitações académicas mais reduzidas são o Bacharelato e o Doutoramento com 3 e 1 inquiridos.

Gráfico 5: Tempo total de serviço da população inquirida



No que diz respeito ao gráfico 5, que representa o *tempo total de serviço* da população inquirida, verifica-se que 25% dos inquiridos trabalham na área à menos de 5 anos e 23% trabalham têm entre 10 a 29 anos de serviço. De seguida encontram-se os inquiridos com tempos de serviço entre os 20 a 29 anos e 30 a 39 anos com 21% e 19% respetivamente, seguindo-se o tempo de serviço entre os 5 a 9 anos com 11%. Por fim, e com uma percentagem mais reduzida, segue-se a experiência profissional com 40 anos ou mais com 1%.

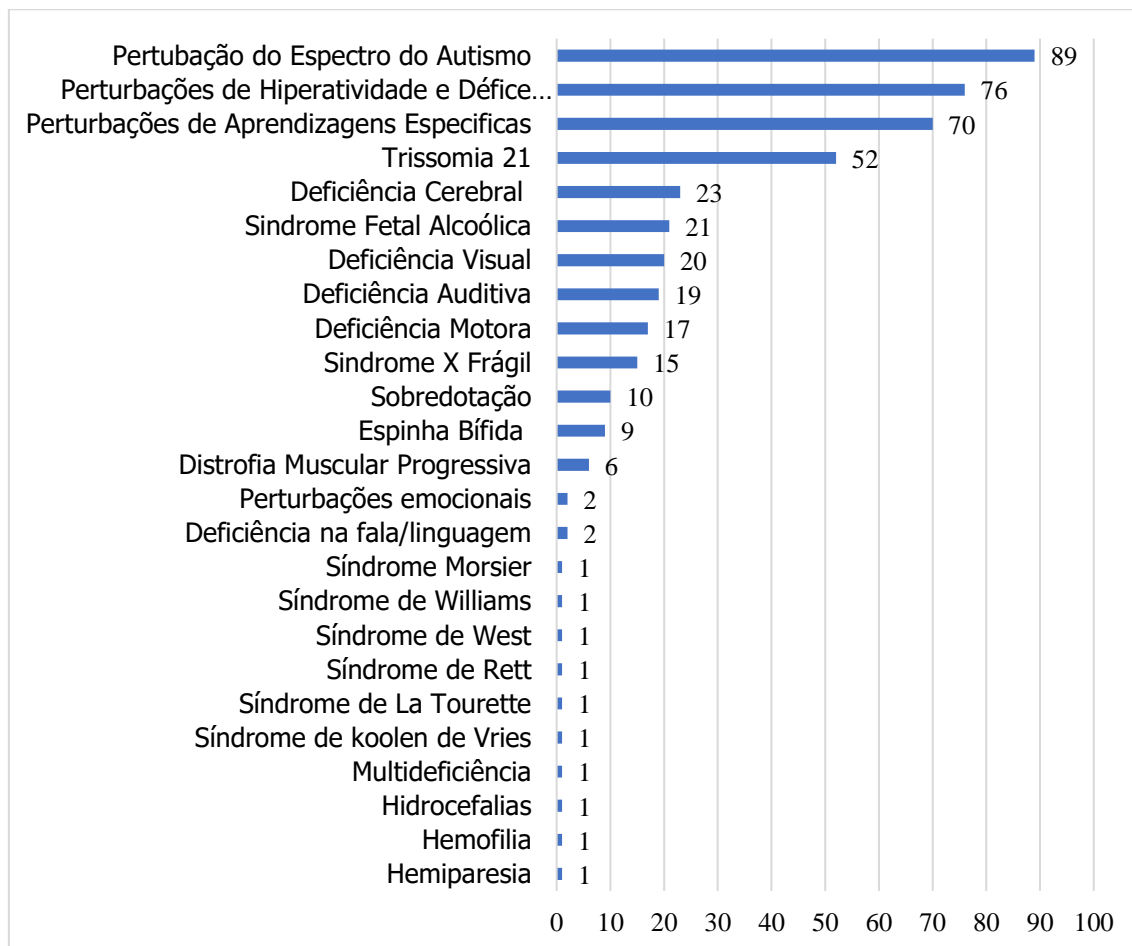
Gráfico 6: População inquirida que teve contacto com crianças com NEE durante a sua prática profissional



Quanto à *população inquirida que teve contacto com crianças com NEE durante a sua prática profissional*, observa-se que a maioria já teve contacto com estas crianças, correspondendo a 91% dos professores e educadores. Por outro lado, só 9% é que

responderam negativamente. Podemos assim perceber que cada vez mais os educadores de infância e professores do 1º CEB têm crianças com NEE nas suas salas.

Gráfico 7: Qual ou quais as patologias/problemáticas associadas à(s) necessidade(s) educativa(s) especial/ais dessa(s) criança(s)



Por fim, no que concerne às patologias/problemáticas associadas às crianças com NEE que os inquiridos já tiveram (gráfico 7), percebe-se que a Perturbação do Espectro do Autismo (89 respostas), Perturbações de Hiperatividade e Défice de Atenção (76 respostas), Perturbações de Aprendizagens Específicas (70 respostas) e Trissomia 21 (52 respostas), são as patologias que a maioria dos inquiridos selecionaram. De seguida, com menos respostas, a Deficiência Cerebral (23 respostas), Síndrome do Fetal Alcoólica (21 respostas), Deficiência Visual (20 respostas), Deficiência Auditiva (19 respostas), Deficiência Motora (17 respostas), Síndrome do X Frágil (15 respostas), Sobredotação (10 respostas), Espinha Bífida (9 respostas) e, por fim, a Distrofia Muscular Progressiva (6 respostas).

Todas as patologias referenciadas no parágrafo anterior, estavam presentes no inquérito, porque são as mais frequentes em contextos educativos, no entanto, os

educadores de infância e professores do 1º CEB também podiam evidenciar outras patologias associadas às crianças com NEE, assim alguns profissionais ainda referiram as Perturbações Emocionais, Deficiência na fala/linguagem, Hidrocefalias, Síndrome Morsier, Multideficiência, Síndrome de koolen de Vries, Síndrome de West, Síndrome de La Tourette, Síndrome de Williams, Hemofilia, Hemiparesia e Síndrome de Rett. Importa ainda referir que um inquirido respondeu “diagnóstico não efetuado”.

5.2. Papel profissional

Gráfico 8: A formação dos educadores/professores deve contemplar a área da educação especial

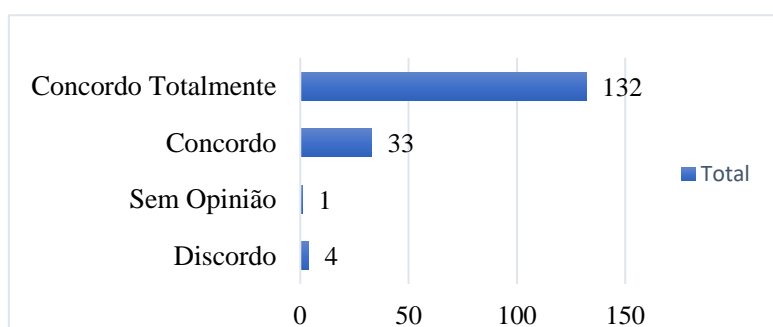
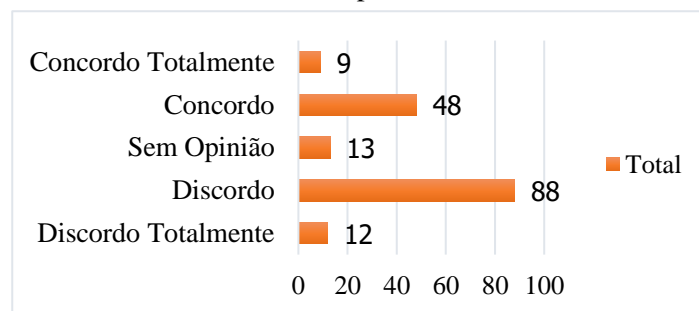


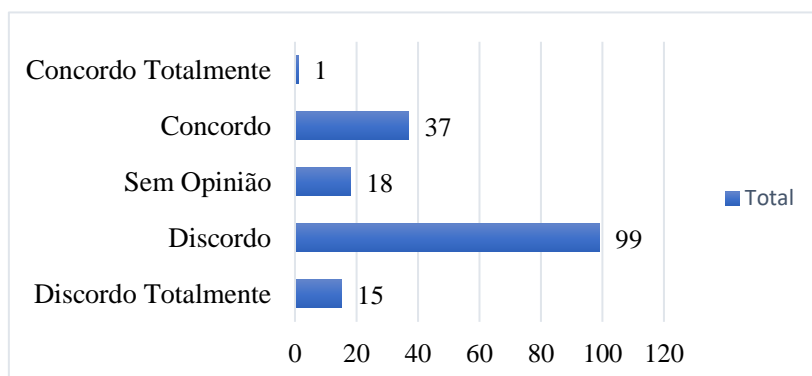
Gráfico 9: A formação que tenho no momento é suficiente para responder às crianças com necessidades educativas especiais



Independentemente da atividade profissional dos inquiridos constata-se que a grande maioria concorda totalmente ou concorda (97%) que *a área da educação especial deve estar presente na formação dos educadores/professores*, com 78% e 19% respetivamente, como podemos observar no gráfico 8. Assim sendo, e como refere Pereira & Serra (2016), é importante que os profissionais de educação invistam na formação para poderem intervir de acordo com as necessidades de cada criança.

Não obstante, e apesar de 165 inquiridos concordarem que é importante especializarem-se na área da educação especial, no gráfico 9 é possível observar que somente 100 dos mesmos considera que *a formação que tem de momento não é suficiente para responder às crianças com NEE*, nomeadamente 59%. Por outro lado, 33% da população inquirida concorda e concorda totalmente que *a formação que detém de momento é suficiente para o trabalho com crianças com NEE*.

Gráfico 10: Os educadores/professores estão preparados para responder aos alunos com necessidades educativas especiais



Quanto ao facto de *os educadores/professores estarem preparados para responderem às crianças com NEE* constatamos que mais de 60% dos inquiridos não concorda com a afirmação (gráfico 10). Importa ainda referir que a maioria da população inquirida que respondeu “discordo” ou “discordo totalmente” à questão analisada no gráfico 9, na presente questão também respondeu que discordava. Podemos, assim, depreender que a maioria dos educadores e professores acreditam que os restantes profissionais de educação também não possuem formação suficiente para responderem às crianças com NEE.

Gráfico 11: O educador/professor deve conhecer os normativos legais que regulam as práticas inclusivas

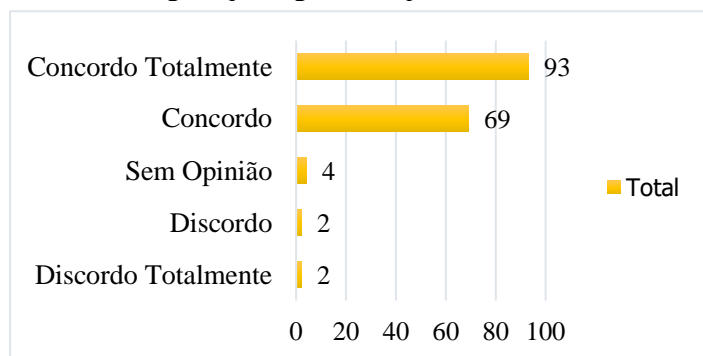
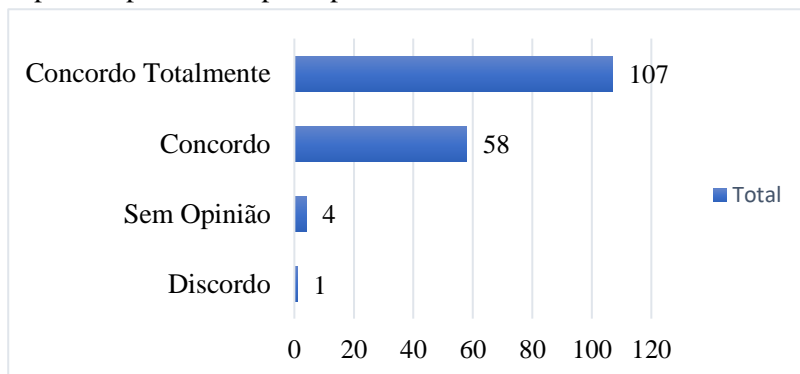
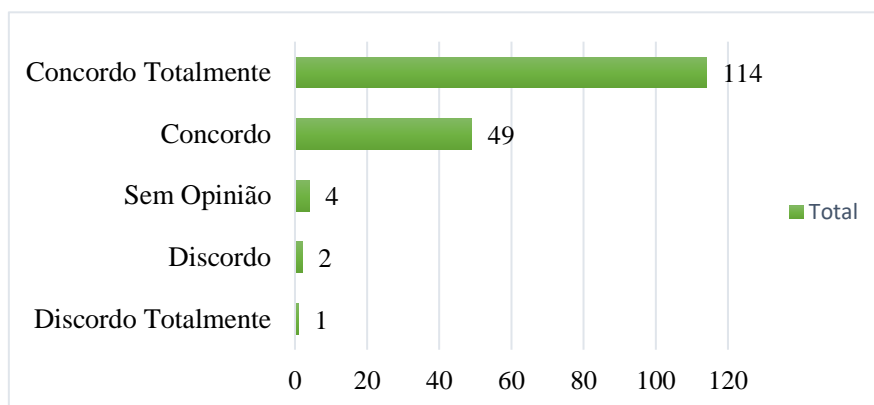


Gráfico 12: O educador/professor deve adequar metodologias para responder aos princípios de inclusão



Às afirmações “*O educador/professor deve conhecer os normativos legais que regulam as práticas inclusivas*” e “*O educador/professor deve adequar metodologias para responder aos princípios de inclusão*”, observamos que os educadores de infância e professores do 1º CEB que contribuíram para a realização do presente estudo responderam “concordo” ou “concordo totalmente”, correspondendo a mais de 90% das respostas obtidas (gráfico 11 e 12).

Gráfico 13: O educador/professor deve envolver todas as crianças da sala no processo educativo



No que se refere a *todas as crianças serem envolvidas no processo educativo*, observa-se que mais de 90% da população inquirida concorda totalmente ou concorda (gráfico 13).

Apesar de 4 inquiridos responderem que discordam com a afirmação em questão, os educadores e professores devem envolver todas as crianças no contexto de sala de aula, de modo a responderem aos princípios inclusivos (Portugal & Laevers, 2010).

Gráfico 14: A postura do educador/professor contribui para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais

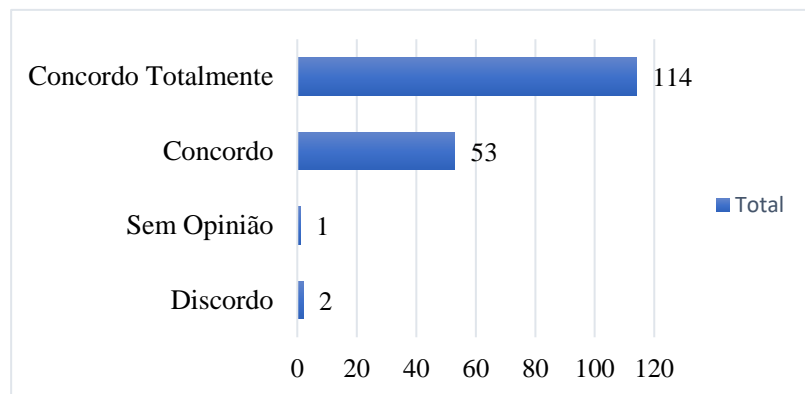
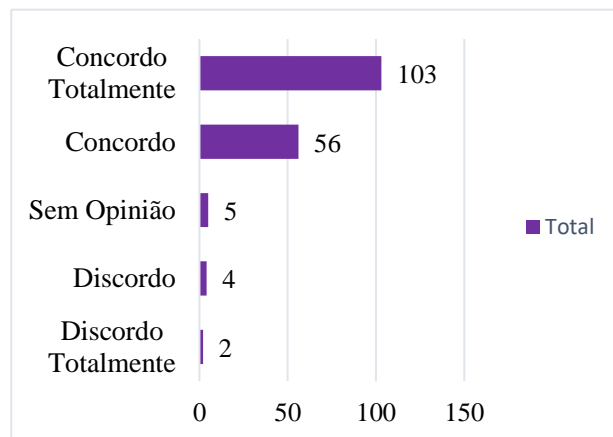


Gráfico 15: As expetativas e motivações do educador/professor contribuem para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais



No que diz respeito ao facto da *postura dos profissionais de educação contribuir para o sucesso educativo das crianças com NEE*, verifica-se que 98% dos educadores e professores que responderam ao inquérito afirmam concordar ou concordar totalmente (gráfico 14).

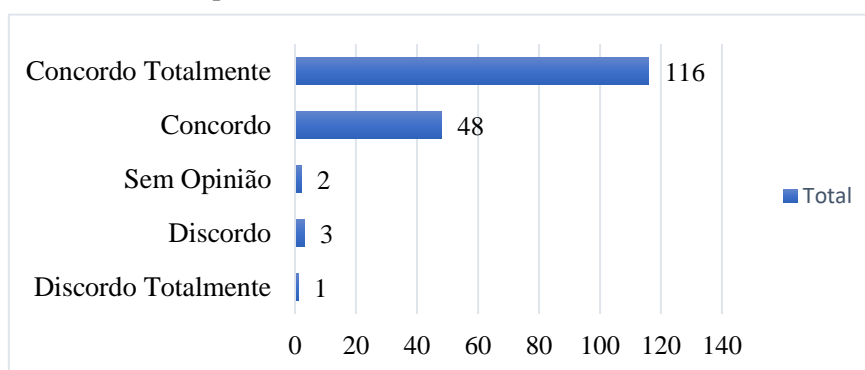
Apesar de no gráfico 14, 1 inquirido responder “sem opinião” e 2 responderem negativamente, percebemos que a maioria da população inquirida partilha da mesma

opinião que Correia (2005), ou seja, que os educadores de infância e professores devem entender que a sua posição no trabalho com crianças com NEE é importante, podendo afetar negativamente ou positivamente todo o percurso escolar destas.

Na nossa prática profissionalizante, apesar de não termos a oportunidade de ter crianças com NEE nas nossas salas, tivemos sempre preocupação com a nossa postura enquanto profissionais de educação, principalmente com as crianças que apresentavam mais fragilidades e dificuldades, “surgindo então a necessidade de [adaptarmo-nos] a cada uma e ao seu contexto, estabelecendo relações positivas através da postura esperada de um educador de infância” (Anexo III - Reflexão Interação Adulto-Criança). Reconhecemos assim, que “uma postura positiva entre adulto-criança é essencial para que as crianças se sintam seguras e confiantes, e sem medos e ansiedades” (Anexo III - Reflexão Interação Adulto-Criança).

Neste seguimento, os inquiridos também consideram que as suas *expectativas e motivações contribuem para o sucesso educativo das crianças com NEE* como podemos observar no gráfico 15, com 61% de respostas “concordo totalmente” e 33% de respostas “concordo”.

Gráfico 16: O educador/professor deve refletir sobre a sua prática, principalmente se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais

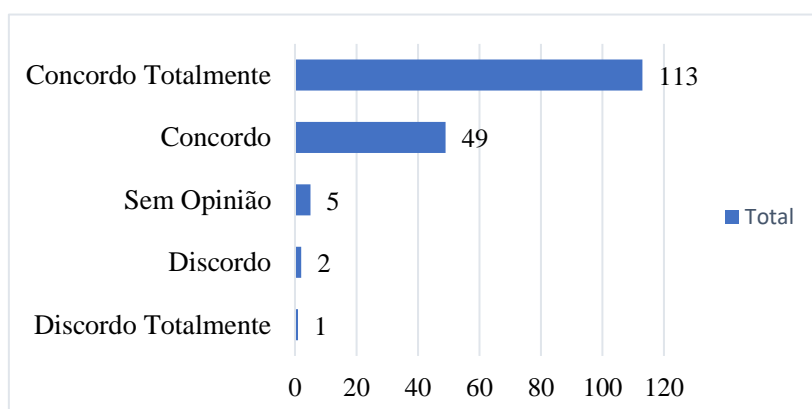


O presente gráfico mostra as respostas obtidas sobre o facto dos *educadores e professores refletirem sobre a sua prática quando trabalham com crianças com NEE*. Efetuando a análise, mais de 90% dos inquiridos acreditam que os momentos de reflexão são importantes quando têm na sua sala crianças com NEE (gráfico 16), indo ao encontro do que Portugal e Leavears (2010) defendem, ou seja, que os profissionais de educação

conseguem proporcionar o desenvolvimento de todas as crianças a partir de momentos de reflexão relativos à sua prática.

Ao longo da nossa prática também tivemos a oportunidade de refletir sobre diversos aspetos importantes que fizeram parte da nossa intervenção. No estágio em educação pré-escolar realizamos um portefólio reflexivo, no qual tivemos a “capacidade de interrogar sobre todas as ações educativas e, a partir destas, refletir o que correu bem ou mal, bem como [poderíamos] melhorar numa próxima intervenção” (Anexo IV- Reflexão Portefólio Reflexivo). Também refletíamos “sobre as potencialidades e dificuldades de cada criança, para poder[mos] adotar uma pedagogia diferenciada, onde todas as crianças intervêm e nenhuma se sente perdida ou inferior às outras” (Anexo IV- Reflexão Portefólio Reflexivo).

Gráfico 17: O educador/professor deve avaliar a sua intervenção ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais



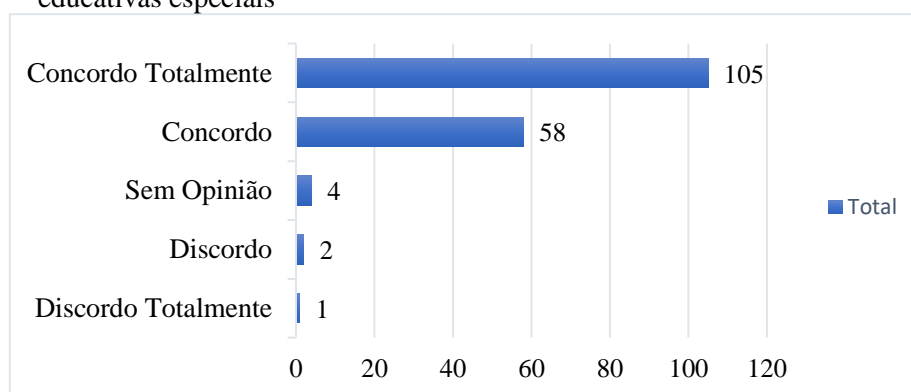
O gráfico anterior indica as respostas realizadas pelos educadores e professores relativamente à *avaliação da sua intervenção quando têm uma criança com NEE* nas suas salas, constatando-se que 113 inquiridos responderam “concordo totalmente” e 49 responderam “concordo”, correspondendo a 95% das respostas obtidas (gráfico 17).

No estágio em Educação Pré-Escolar,

(...) [possibilitamos] vários momentos, como assembleias e conversas em grupo, em que as crianças poderiam expor as suas ideias e opiniões, podendo avaliar ao mesmo tempo a capacidade de autorreflexão das crianças, mas também a [nossa] prática, tendo sempre em vista o melhoramento da mesma (Anexo V - Reflexão Avaliação).

Deste modo, ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar e 1º CEB percebemos a importância de avaliar a nossa prática e não só o desenvolvimento das crianças, no qual pudemos ajustar a nossa intervenção à diversidade de crianças que constituíam a sala.

Gráfico 18: O educador/professor deve planificar indo ao encontro das necessidades, interesses e competências das crianças com necessidades educativas especiais

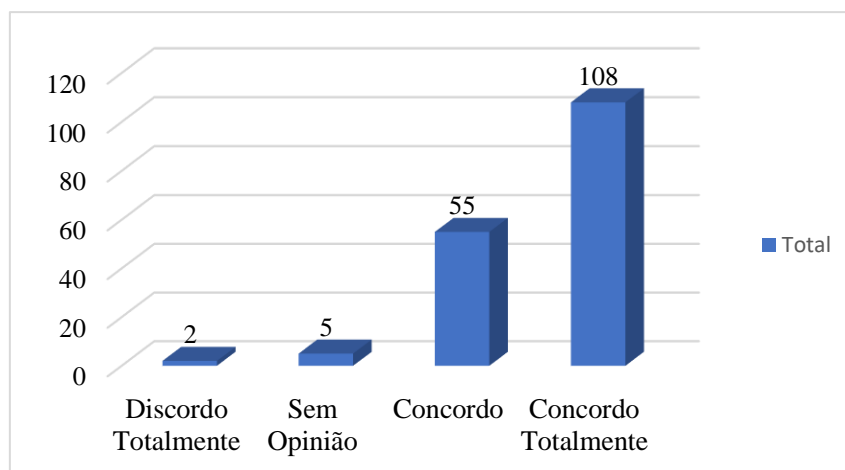


Quanto aos *educadores e professores* deverem *planificar indo ao encontro das necessidades, interesses e competências das crianças com NEE*, mais de 90% da população inquirida respondeu afirmativamente. Não obstante, 4 inquiridos revelam não ter opinião e 3 responderam negativamente (gráfico 18).

É interessante verificar estes resultados, porque ao longo da nossa prática profissionalizante tivemos a oportunidade de planificar, perceber como esta é importante e como deve ser realizada de modo a responder às necessidades e capacidades de todas as crianças. Desta forma, e sabendo que existiam alguns alunos com algumas dificuldades de aprendizagem no estágio realizado no 1º CEB, nas diversas planificações realizadas, eram tidas em atenção essas mesmas dificuldades. “Precauções: durante a atividade, a PE ajudará os alunos com apoio pedagógico. Não obstante, as palavras que terão de escrever no tablet, serão adaptadas ao seu nível de aprendizagem” (Anexo VI – Planificação do 1ºCEB).

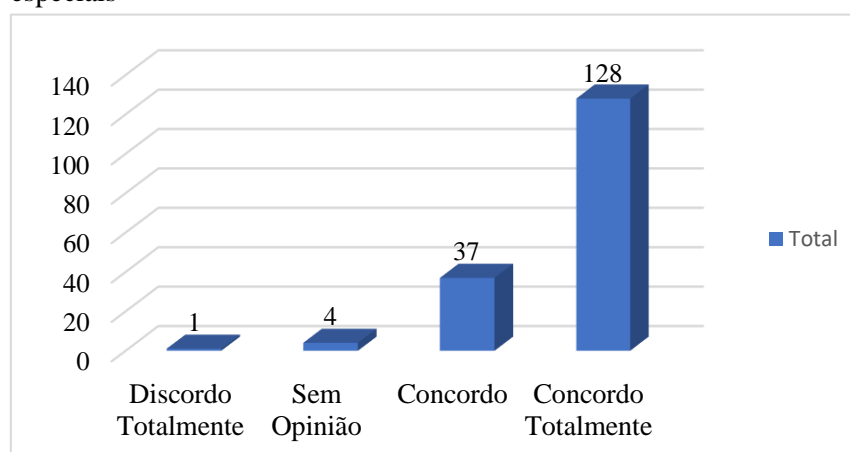
5.3. Intervenção: Aspetos Essenciais

Gráfico 19: O trabalho cooperativo entre pares influencia o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais



Relativamente ao facto de se o *trabalho cooperativo entre pares influenciar o sucesso educativo das crianças com NEE*, 96% dos educadores de infância e professores do 1º CEB consideram que influencia, como se pode observar no gráfico 19, onde 55 inquiridos concordam com a afirmação e 108 concordam totalmente.

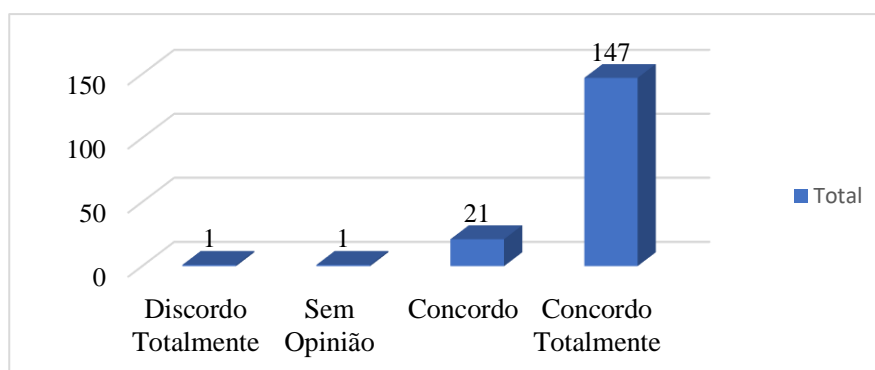
Gráfico 20: O trabalho docente, em equipe multidisciplinar, favorece as respostas educativas junto das crianças com necessidades educativas especiais



Sobre o *trabalho docente em equipe multidisciplinar*, mais de 90% dos inquiridos considera que se os profissionais de educação trabalharem em equipa, *favorece as respostas educativas junto das crianças com NEE* (gráfico 20).

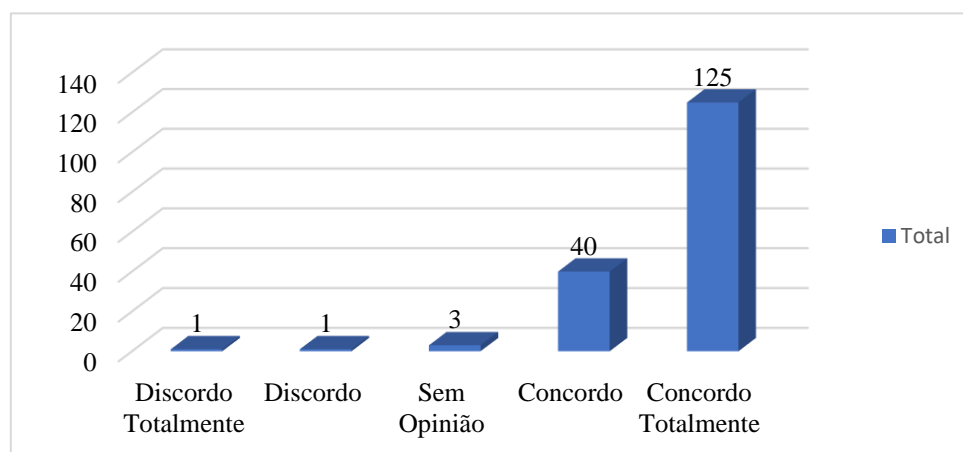
No enquadramento teórico tivemos a oportunidade de verificar como alguns autores consideram importante que os educadores de infância ou professores trabalhem em equipa, recorrendo à comunidade educativa, como família, professor de educação especial, docentes e diretor (Correia, 2003). Em consonância, Pereira & Serra (2016, p.51) ainda acredita que é necessário “(...) apoiar e orientar a intervenção das famílias e promover as interações com a comunidade”.

Gráfico 21: É importante criar um clima de respeito e valorização entre todas as crianças na sala



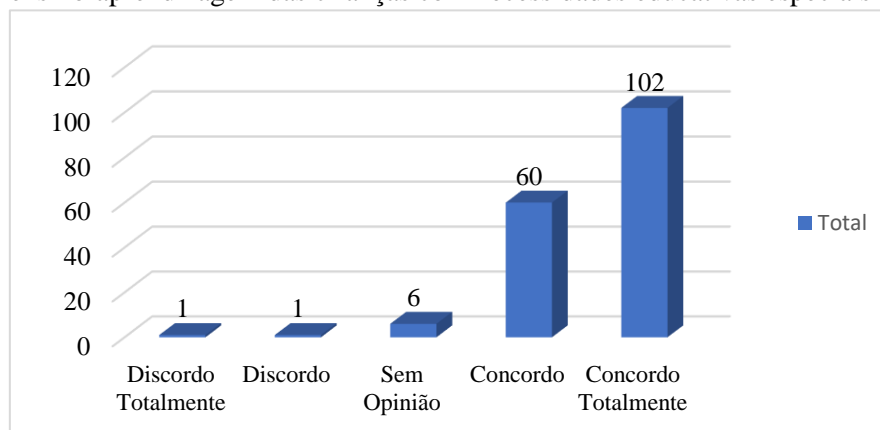
O gráfico 21 refere-se à *importância de criar um clima de valorização e respeito entre todas as crianças na sala*, sendo que quase 100% da população inquirida concorda que é importante incentivar a criação de um clima harmonioso entre todas as crianças. Neste sentido, e de acordo com César (2003), a escola inclusiva aceita a diversidade de maneira positiva, no qual todos podem avançar, completando-se uns aos outros.

Gráfico 22: É importante que os educadores/professores participem na elaboração do Programa Educativo Individual.



No que concerne à *percepção dos educadores de infância e professores do 1º CEB sobre a sua participação na elaboração do PEI*, verifica-se que 73% concordam totalmente e 23% concordam, perfazendo um total de 96% dos inquiridos (gráfico 22), podendo-nos levar a pensar que quando têm na sua sala uma criança com NEE elaboram o PEI, respondendo a uma das normas do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. No desenrolar da nossa prática profissionalizante não tivemos crianças com NEE, assim sendo, não tivemos a oportunidade de participar na elaboração deste documento.

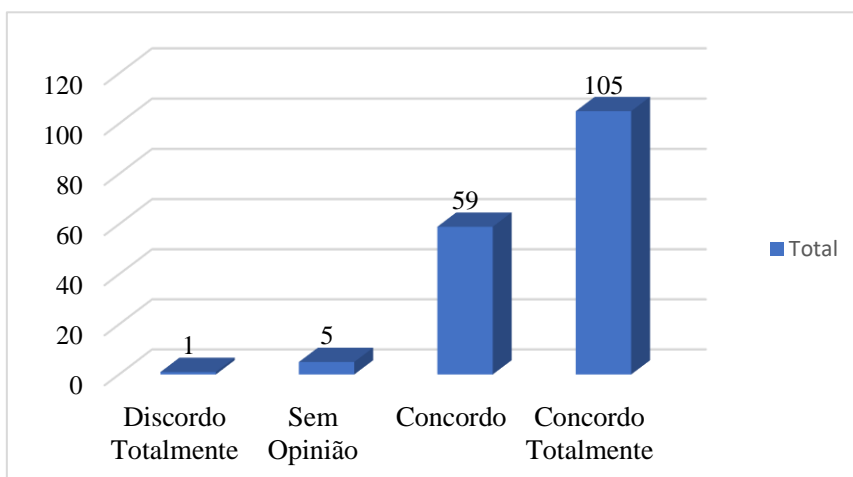
Gráfico 23: A utilização de tecnologias adaptadas facilita o processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais



No que respeita à *utilização das tecnologias adaptadas como forma facilitadora do processo de ensino-aprendizagem das crianças com NEE* (gráfico 23), mais de 90% dos inquiridos responderam afirmativamente, considerando as tecnologias como um aspeto essencial para a inclusão destas crianças.

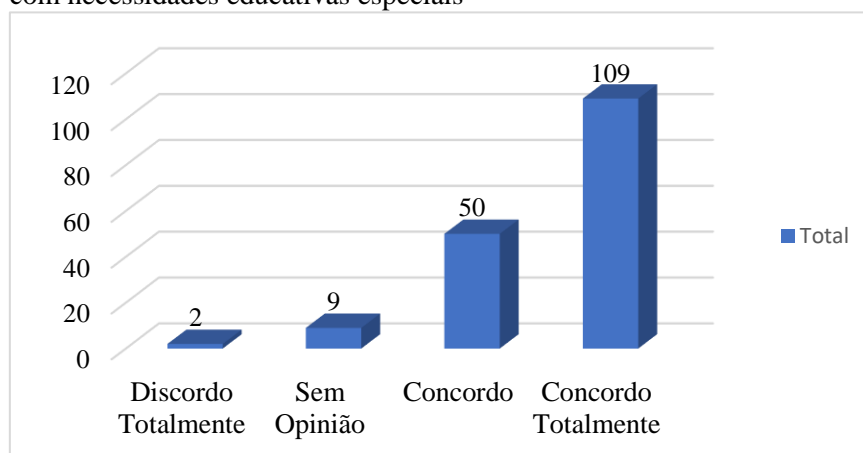
Apesar de 6 inquiridos não terem opinião acerca da afirmação em questão e 2 responderem negativamente, a maioria dos educadores e professores concordam que as tecnologias adaptadas são “(...) dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (ME, 2008, p. 159).

Gráfico 24: A organização do espaço é importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais



À afirmação “A organização do espaço é importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais” (gráfico 24), 97% dos educadores de infância e professores do 1º CEB responderam “concordo totalmente” ou “concordo”. Realmente, o espaço deve ser várias vezes refletido e organizado de modo a responder às necessidades das crianças com NEE, mas também de todas as outras, contribuindo para a vivência de novas experiências e aprendizagens, indo ao encontro do que Pereira & Serra (2016) defendem, ou seja, que os profissionais devem ter em atenção a diversidade de crianças que a sala contém e adaptarem o espaço às suas características e necessidades.

Gráfico 25: A inclusão é importante para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais



Quanto à importância da inclusão para o sucesso educativo das crianças com NEE, quase toda a população inquirida respondeu afirmativamente, nomeadamente 159

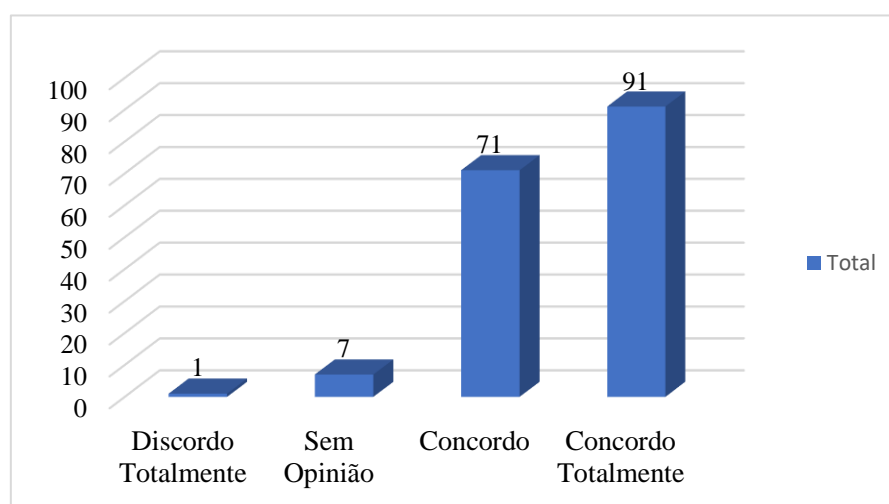
inquiridos, seguidamente 9 responderam “sem opinião” e, por último, 2 responderam negativamente (gráfico 25).

Para justificarmos melhor a percentagem de respostas positivas obtidas, tivemos a necessidade de pesquisar outras fontes que não foram evidenciadas no enquadramento teórico. Deste modo, Booth (2003, citado por Amstrong & Rodrigues, 2014) entende que a inclusão contribui para o sucesso educativo das crianças com NEE, mas para isso

[i]mplica aprender juntamente com os outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso ativo com o que é aprendido e ensinado e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Ma participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou (2003, p. 2, citado por Amstrong & Rodrigues, 2014, p. 14).

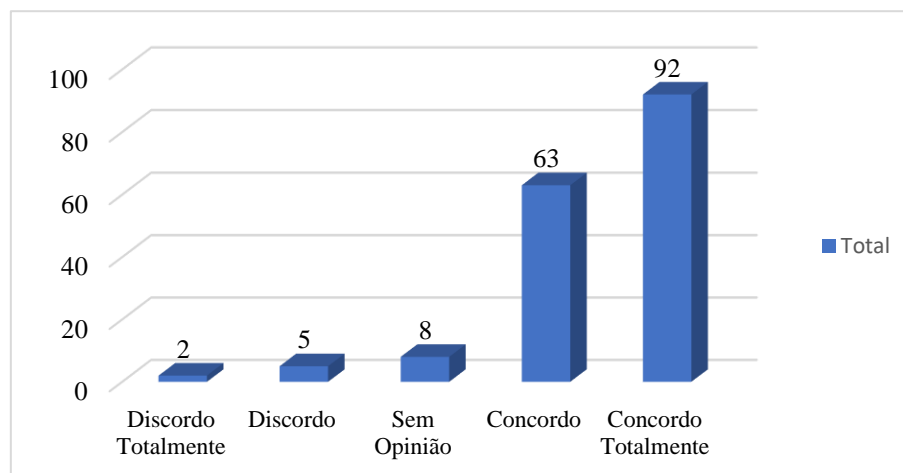
Em consonância, Rodrigues (2011) ainda refere que a escola deve ser capaz de responder à diversidade de crianças presentes na mesma, através de respostas às motivações, interesses, capacidades e ritmos de desenvolvimento de cada criança, promovendo a aprendizagem de todas as crianças presentes na comunidade educativa.

Gráfico 26: Os educadores/professores devem flexibilizar o tempo de trabalho das crianças com necessidades educativas especiais



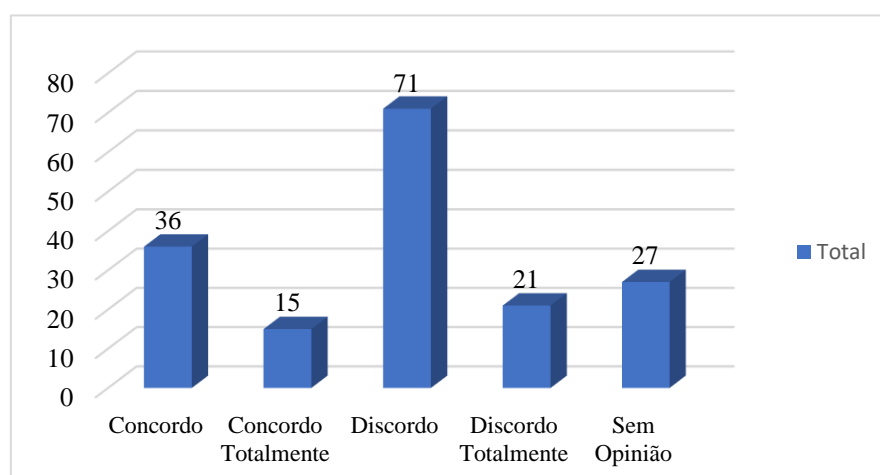
Ao nível da *flexibilização do tempo no trabalho com crianças com NEE*, mais de 90% dos educadores e professores responderam “concordo totalmente” ou “concordo” (gráfico 26), partilhando da mesma opinião da autora Molina (2013), no qual defende que as crianças devem ter tempo para realizarem as atividades que lhes são propostas e que a concretização das mesmas vai depender das capacidades e necessidades das crianças.

Gráfico 27: Uma pedagogia ativa é importante para que as crianças com necessidades educativas especiais aprendem, independentemente das suas dificuldades



No que confere à importância de *uma pedagogia ativa para que as crianças com necessidades educativas especiais aprendam independentemente das suas dificuldades*, 91% dos inquiridos responderam “concordo” ou “concordo totalmente” (gráfico 27). Neste sentido, e como refere Franco & Guerra (2015), os educadores de infância consideram essencial as crianças com NEE aprenderem ativamente sem que as suas dificuldades sejam uma barreira para a aprendizagem.

Gráfico 28: A diferenciação pedagógica é suficiente para responder às crianças que têm necessidades educativas especiais

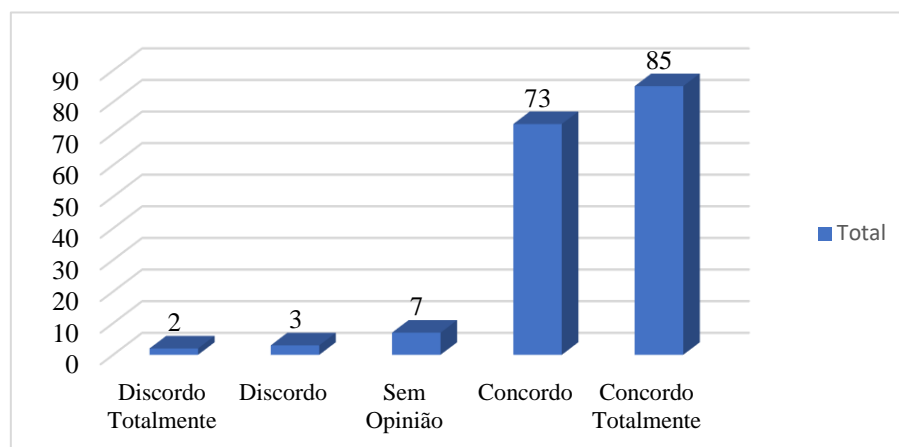


Contrariamente às afirmações anteriores, na afirmação sobre se a *diferenciação pedagógica é suficiente para responder às crianças que têm necessidades educativas*

especiais, mais de 50% da população inquirida respondeu “discordo” ou “discordo totalmente”. Seguidamente, contata-se que 30% respondeu afirmativamente (gráfico 28).

Importa ainda referir que 16% dos educadores e professores não têm nenhuma opinião formada, sendo que a maioria destes, à questão do gráfico 6 responderam que nunca tiveram uma criança com NEE na sala, o que nos leva a inferir que se encontram muito divididos e, pelo facto de nunca terem contacto com estas crianças nas suas salas, não conseguem ter uma opinião formada acerca da presente afirmação.

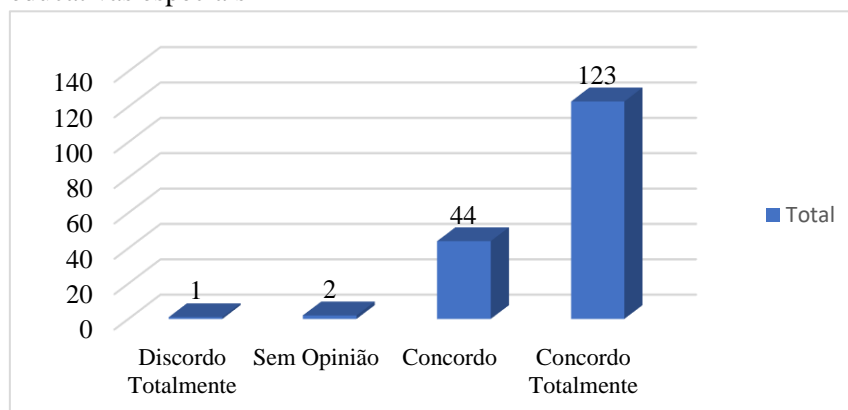
Gráfico 29: O trabalho individualizado é importante para as crianças com necessidades educativas especiais



Centrando a nossa atenção no gráfico 29, *o trabalho individualizado é importante para as crianças com necessidades educativas especiais*, é possível constatar que mais de 90% dos profissionais da Educação Pré-Escolar e Professores do 1º CEB responderam afirmativamente, correspondendo a 158 inquiridos da amostra. Assim sendo, podemos constatar que apesar da maioria dos inquiridos, no gráfico 19, considerar que o trabalho cooperativo entre pares contribui para o sucesso educativo das crianças com NEE, também concordam que o trabalho individual com estas é igualmente importante.

Neste sentido, Vissier (1993, citado por Mittler, 2003), partilha da mesma opinião que os inquiridos, referindo ainda que os métodos pedagógicos utilizados pelos profissionais de educação devem combinar estratégias individuais e de grupo, proporcionando aprendizagens às crianças com NEE nestes dois momentos.

Gráfico 30: As relações estabelecidas entre a escola e a família contribuem para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais

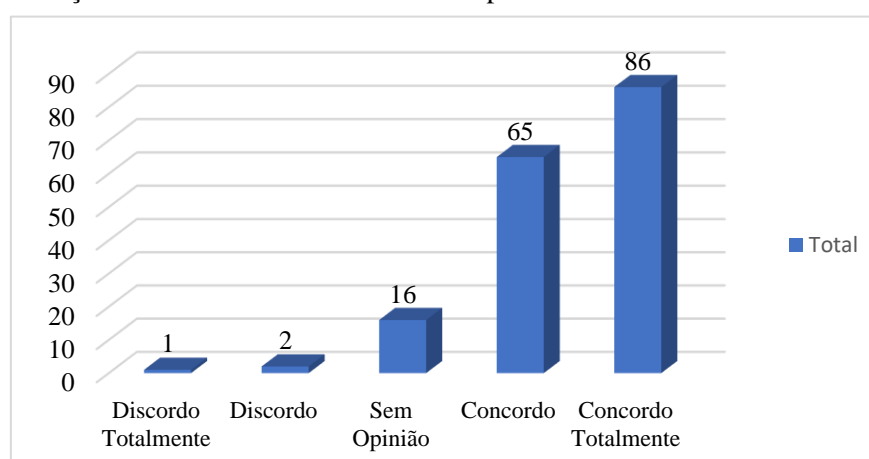


No que diz respeito às *relações estabelecidas entre a escola e a família contribuírem para o sucesso educativo das crianças com NEE*, observa-se que 167 inquiridos responderam “concordo totalmente” e “concordo”, de seguida 2 revelam não terem opinião e, por fim, 1 discorda totalmente com a afirmação (gráfico 30).

Após os dados recolhidos da afirmação em questão, sentimos a necessidade de procurar mais informação sobre a mesma. Deste modo, Macedo (2013) é da opinião que devemos dar a conhecer aos pais/família toda a informação básica sobre as várias temáticas ligadas às necessidades educativas especiais para

proporcionar uma maior capacitação para o exercício das funções parentais; proporcionar estratégias e recursos educativos e formais que promovam: atitudes, valores e habilidades pessoais e sociais, no âmbito da inclusão social das pessoas com limitações e suas famílias; promover a troca de experiências e saberes entre os pais/mães presentes, sendo esta experiência considerada pelos pais/mães como muito positiva (Macedo, 2013, p.28).

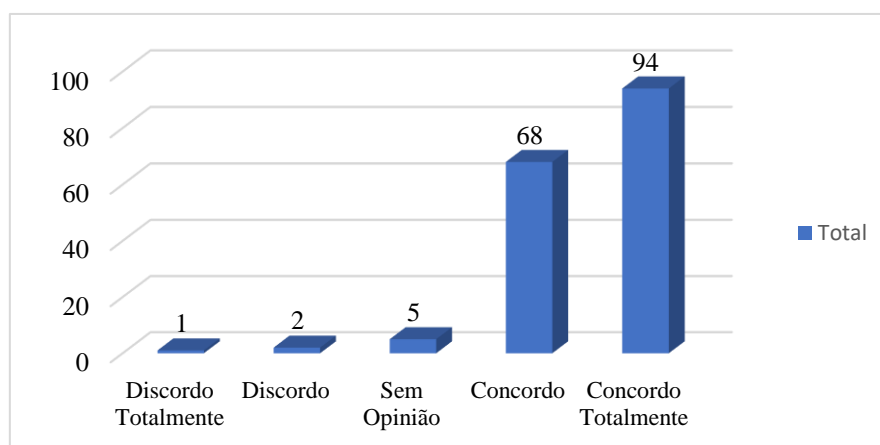
Gráfico 31: Os registos de observação são importantes no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais



Quanto ao facto de *os registos de observação serem importantes no trabalho com crianças com NEE*, 89% dos educadores e professores responderam afirmativamente. Contudo, 9% não tem uma opinião formada e 2% reponderam negativamente (gráfico 31).

Ao longo da nossa prática profissionalizante, principalmente em contexto de Educação Pré-Escolar, e indo ao encontro do que defende Rodrigues (2013), foram realizados diversos registos de observação que auxiliaram e ajudaram a responder às necessidades e competências de todas as crianças, como também na elaboração das planificações.

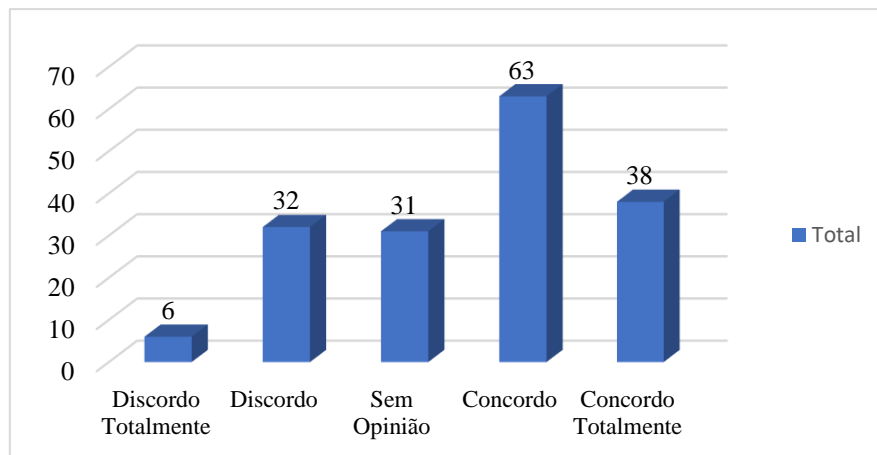
Gráfico 32: Os jogos devem ser um recurso utilizado no processo de ensino-aprendizagem com crianças com necessidades educativas especiais



No que respeita à *utilização dos jogos como recurso no processo de ensino-aprendizagem com crianças com NEE*, mais de 90% dos inquiridos responderam “concordo” e “concordo totalmente” (gráfico 32).

Neste seguimento, Ferreira, Bastos & Campos (2014) afirmam que os jogos devem ser utilizados como um recurso para a aprendizagem com crianças com NEE, devido ao seu carácter motivador e atrativo. Durante os jogos, e como podemos observar na nossa prática profissionalizante, as crianças com mais dificuldades sentiam-se mais envolvidas no processo de aprendizagem e motivadas para adquirirem novos saberes ou competências. Também era nestes momentos, que todas as crianças expunham mais questões e ideias, devido ao carácter lúdico dos jogos.

Gráfico 33: As crianças com necessidades educativas especiais devem ter a oportunidade de escolher se querem ou não continuar uma atividade



O presente gráfico mostra as respostas obtidas relativamente à *oportunidade das crianças com NEE escolherem se querem ou não continuar uma atividade*. Efetuando a análise, 101 inquiridos concordam e concordam totalmente que as crianças com NEE devem ter a oportunidade de escolherem se querem ou não continuar a atividade. Todavia, 31 dos inquiridos responderam “sem opinião”, no qual podemos deduzir que não têm uma opinião formada ou encontram-se divididos. Esta percentagem também nos leva a pensar na dificuldade de responder à questão. É também importante referir que 38 da população inquirida respondeu negativamente (gráfico 33).

As repostas obtidas à afirmação, levam-nos a pensar se a mesma deve ser ou não um aspeto essencial na inclusão das crianças com NEE como Ferreira, Bastos & Campos (2014) acreditam que seja.

Gráfico 34: Deve-se proporcionar espaço às crianças com necessidades educativas especiais para explorarem sozinhas as atividades

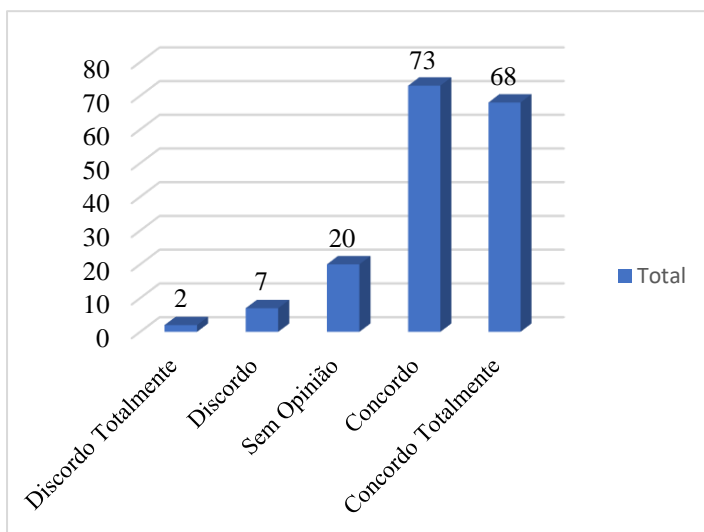
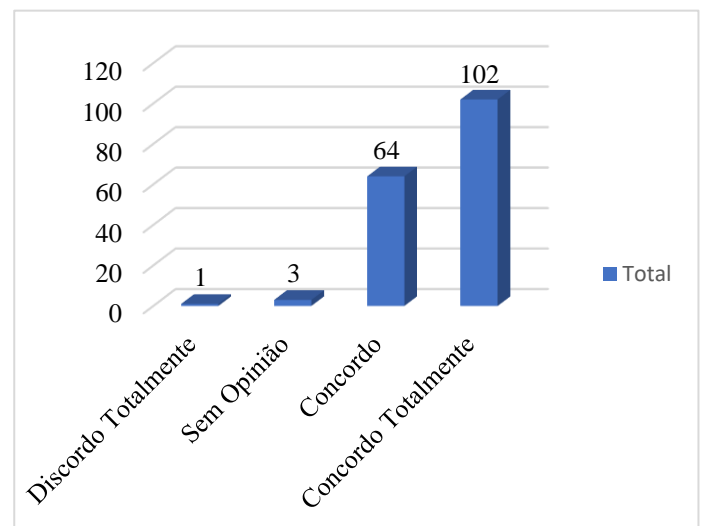


Gráfico 35: Deve-se utilizar materiais diversificados no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais



À afirmação “*Deve-se proporcionar espaço às crianças com necessidades educativas especiais para explorarem sozinhas as atividades*”, verifica-se que 83% da população respondeu afirmativamente, 12% ainda não tem uma opinião formada e 5% discordaram com a mesma (gráfico 34).

Por fim, no que se refere à afirmação “*Deve-se utilizar materiais diversificados no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais*”, mais de 90% dos inquiridos responderam “concordo” e “concordo totalmente” (gráfico 35).

Portanto, a partir da análise aos gráficos 34 e 35, depreendemos que a maioria dos educadores e professores que responderam ao inquérito, concordam com Ferreira, Bastos & Campos (2014), ou seja, que os profissionais de educação devem dar espaço e tempo às crianças com NEE para explorarem as atividades sozinhas, para que desenvolvam competências como a autonomia e responsabilidade. Também, reconhecem a importância de serem utilizados materiais diversificados e estimulantes no trabalho com estas crianças, de modo a motivá-las para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório de estágio aqui apresentado procurou desenvolver os objetivos delineados inicialmente e aprofundar a temática primordial que se debruça sobre, no desempenho profissional, perceber quais os aspetos que os educadores e professores do 1º CEB consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com NEE. Deste modo, pareceu-nos fulcral, em primeiro lugar, conhecer as bases teóricas fundamentais à sustentação do relatório e a pesquisa empírica e, posteriormente, a utilização das metodologias de investigação mais adequadas e capazes de responderem à nossa pergunta de partida.

Perante este panorama de estudo, e tentando compreender quais os aspetos essenciais para que as crianças com NEE se sintam incluídas e sejam alvo de uma aprendizagem diferenciada, ao mesmo tempo que lhes são concedidos os mesmos direitos perante uma escola que se deseja ser democrática, importa realçar o documento do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, uma vez que um dos seus princípios é a inclusão de todas as crianças, revelando-se essencial compreender quais as suas características biológicas, sociais, culturais e económicas, para que a inclusão das crianças com NEE seja feita de forma adaptada ao seu contexto pessoal. A todos os professores e educadores cabe-lhes a responsabilidade de garantir que

(...) a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos [e a] adoção do perfil é crítica para que todos possam ser incluídos e para que todos possam entender que a exclusão é incompatível com o conceito de equidade e democracia (2016, p.8).

Para que estes profissionais se sintam aptos para desenvolverem um trabalho com crianças com NEE, é relevante que adotem uma metodologia que valoriza a investigação-ação. O facto de estarem informados e em constante procura, com a finalidade de fazerem sempre o seu melhor, permite que estes profissionais ajam conscientes das repercussões das suas ações no desenvolvimento das crianças. Assim sendo, pareceu-nos fundamental realizar um estudo sobre as principais patologias existentes nas escolas para compreendermos qual a intervenção mais ajustada a cada situação. Compreender que “a inclusão reconhece, e é recetiva à diversidade e o direito de “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática (...) [no qual] implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola” (Amstrong & Rodrigues, 2014,

p.15), responsabiliza-nos enquanto adultos que têm como função garantir a aprendizagem e a educação de todos os indivíduos.

A presença de crianças com NEE é uma realidade inegável nas salas das escolas. Conviver com crianças que assumem características que necessitam de uma atenção redobrada e assegurar que atingem o sucesso educativo ajustado às suas competências, é desafiante para qualquer educador ou professor. No entanto, encarar com determinação este desafio, possibilita que todos os agentes educativos sejam enriquecidos pela diversidade que nos permite compreender a unicidade do Ser Humano.

Desenvolver esta temática, contribuiu para compreendermos qual a importância da inclusão no processo educativo e qual o papel do educador e do professor perante esta realidade. Assim sendo, e de acordo com as respostas obtidas no inquérito por questionário, podemos concluir que os aspetos essenciais para a inclusão de crianças com NEE são: trabalhar cooperativamente entre pares; os docentes devem trabalhar em equipe multidisciplinar; criar um clima de respeito e valorização entre todas as crianças da sala; elaborar o PEI; utilizar tecnologias adaptadas; organizar o espaço de acordo às necessidades e interesses destas crianças; promover a inclusão; flexibilizar o tempo; utilizar uma pedagogia ativa; trabalhar individualmente com estas crianças; estabelecer relações entre a escola e a família; realizar registos de observações; utilizar jogos no processo de ensino-aprendizagem; proporcionar espaço para estas crianças explorarem sozinhas as atividades e utilizar materiais diversificados.

Todavia, no inquérito por questionário vários docentes não concordam ou não têm opinião relativamente ao facto da diferenciação pedagógica ser ou não suficiente para responder às crianças que têm NEE. Estas respostas levam-nos a pensar sobre a importância da afirmação e se não dependerá da patologia que as crianças possam apresentar. Importa ainda referir que um inquirido respondido, por uma pessoa do sexo feminino e com tempo total de serviço entre os 5 a 9 anos, Mestre em Educação de Infância, respondeu “discordo totalmente” a todas as questões do inquérito. Por isso, determinadas respostas não foram consideradas na análise dos dados, em virtude da sua irrelevância para a investigação. O inquirido em causa, respondeu que já teve contacto com crianças com NEE, com Trissomia 21 e Perturbações de Hiperatividade e Défice de Atenção, levando-nos a pensar, por um lado, qual o seu posicionamento enquanto profissional da educação relativamente a estas crianças, e por outro, qual a credibilidade das suas respostas.

Neste seguimento, torna-se pertinente compreender qual a opinião que os educadores e professores têm quanto à relevância das formações na área da educação especial, para poderem serem capazes de colmatar muitos medos e receios quando têm crianças com NEE dentro das suas salas, mas também para tranquilizarem os pais, mostrando-lhes que podem confiar no seu trabalho. Investirem na formação profissional é essencial, pois só assim é possível responderem aos princípios de inclusão, envolvendo e motivando todas as crianças na aprendizagem independentemente das suas necessidades.

Neste seguimento, e através das respostas obtidas ao inquérito por questionário na parte respeitante ao papel profissional, podemos concluir que os educadores de infância e os professores do 1º CEB reconhecem que a formação na área da educação especial é necessária para responderem às crianças com NEE. Contudo, a maioria considera não terem formação suficiente para darem respostas a estas crianças, e julgam que a maioria dos profissionais de educação não está preparada para receberem as crianças em questão. Concluímos, também que a população inquirida considera que: deve conhecer os normativos legais que regulam as práticas inclusivas; adequar as metodologias para responder aos princípios de inclusão; envolver todas as crianças no processo educativo; ter atenção à sua postura; as suas motivações e expectativas contribuem para o sucesso escolar das crianças com NEE; deve refletir sobre a sua prática; avaliar a sua intervenção e, por fim, planificar indo ao encontro das necessidades, interesses e competências das crianças com NEE.

Face à experiência desenvolvida ao longo do processo de elaboração do relatório, é relevante realçar o contributo de determinadas unidades curriculares frequentadas ao longo do nosso percurso académico, uma vez que foram substanciais para a nossa aprendizagem, e concederam-nos ferramentas que nos permitem reconhecer qual a importância e o papel do educador de infância e professor do 1ºCEB para a inclusão de todas as crianças da sala. A nossa intenção, ao longo do percurso agora findado, era a de instruímo-nos mais acerca dos aspetos essenciais para a inclusão de crianças com NEE, considerando crucial o papel do educador de infância e professor do 1ºCEB. Num futuro próximo sabemos que serão aprendizagens importantes para darmos respostas à diversidade de crianças que possamos ter na nossa sala.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação Especial*. Viseu: Edições Esgotadas.

American Psychiatric Association (2014). *DSMV: Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico*. Lisboa: Climepsi Editores.

Amstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade do Minho.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In Encontro Internacional - Educação Especial: Diferenciação do Conceito à Prática (pp. 87-107). Porto: ESEPF

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, C., Bastos, A., Campos H. (2014). *Práticas educativas: teorização e formas de intervenção*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Franco, M. (2005). *A Perspectiva Curricular na Organização da Resposta Educativa a Alunos com NEE*. In Encontro Internacional - Educação Especial: Diferenciação do Conceito à Prática (p. 10). Porto: ESEPF

Franco, M. & Guerra, L. (2015). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: Situações de sala de aula*. Jundiaí: Paco Editorial.

Gaio, R. & Maneghetti, R. (2004). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes.

Lima, C. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento: Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.

Macedo, C. M. Celmira. (2013). *Escola de pais. NEE: Guia de formação parental no âmbito das Necessidades Educativas Especiais*. 2ª Edição. Edições Pedagogo.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Molina, M. (2013). *Socorro, sou professor! Soluções práticas para as interrogações do docente atual e sua relação com os alunos, encarregados de educação, colegas, escola e comunidade*. Madrid: Bookout Serviços.

Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.

Paasche, C.L., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L., & Lopes E. (2011). *Métodos e Técnicas de investigação Social*. Porto: Areal.

Pereira, I. & Serra, H. (2016). *Um Olhar sobre a Inclusão: Conceções e Práticas Educativas numa Instituição de Natureza Privada*. In Educação Especial em Tese: 25 anos a formar professores (pp. 50-51). Porto: ESEPF.

PORDATA (2016). Docentes do sexo feminino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino - Portugal. Consultado em: 03/07/2017, disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%AAsico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-777>

PORDATA (2016). Docentes do sexo masculino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino - Portugal. Consultado em: 03/07/2017, disponível em:

<http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+masculino+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A9sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-776>

Portaria nº3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº4/2008 – Série I. Ministério da Educação.

Portaria nº241/2001, de 30 de agosto. Desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Portaria nº281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº193/2009 – Série I. Ministério da Saúde.

Portaria nº9311/2016, de 21 de julho. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Portugal, G. (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de joaquim bairrão*. Aveiro: Universidade.

Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rafael, B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições: Jornal A Página.

Rodrigues, D. (2017, junho 9). Há alunos rotulados de “normais”. Jornal Público.

Sanches, I. (2012). Do ‘Aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>

Sandhall, S. & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos – Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Silva, I.; Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Venkatesh, V., Brown, S. A., & Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS quarterly*, 37(1), 21-54.

ANEXOS

Anexo I: Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico o presente inquérito por questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo integrado para *percecionar quais os aspetos que os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico consideram essenciais, para promover a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.*

A sua opinião é muito importante e desde já agradecemos a sua disponibilidade e franqueza no preenchimento, do mesmo.

Garante-se a confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos.

Parte I: Dados Pessoais e Profissionais

1. Caracterização Pessoal e Profissional

1.1.Género

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

1.2.Idade

20-29 anos	<input type="checkbox"/>
30-39 anos	<input type="checkbox"/>
40-49 anos	<input type="checkbox"/>
50 ou + anos	<input type="checkbox"/>

1.3. Tempo total de serviço

Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 5 a 9 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 10 e 19 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 20 e 29 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 30 a 39 anos	<input type="checkbox"/>

40 anos ou mais ☐

1.4. Em relação às suas habilitações académicas, assinale a sua situação atual:

Doutoramento ☐

Mestrado ☐

Formação Especializada/Pós-graduação ☐

Licenciatura ☐

Bacharelato ☐

Outra. Qual? _____ ☐

1.4. Atividade Profissional:

Educador de Infância ☐

Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico ☐

1.5. Na sua prática profissional teve ou tem alguma criança com necessidades educativas especiais?

Sim ☐

Não ☐

(Se respondeu sim, responda à pergunta 1.6, se não, passe para a parte II do inquérito)

1.6. Qual ou quais as patologias/problemáticas associadas à(s) necessidade(s) educativa(s) especial/ais dessa(s) criança(s)

Perturbação do Espectro do Autismo ☐

Sobredotação ☐

Trissomia 21 ☐

Síndrome X Frágil ☐

Síndrome Fetal Alcoólica ☐

Perturbações de Aprendizagens Específicas ☐

Perturbações de Hiperatividade e Défice de Atenção ☐

Deficiência Auditiva ☐

Deficiência Visual ☐

Deficiência Motora ☐

☐

Deficiência Cerebral

Espinha Bífida

Distrofia Muscular Progressiva

Outra _____

☐☐☐

Parte II

A: Papel profissional

Tendo como base os perfis de desempenho do educador de infância e do professor do 1º CEB, selecione a opção que considera mais adequada, considerando DT (discordo totalmente), D (discordo), SO (sem opinião), C (concordo) e CT (concordo totalmente).

		DT	D	SO	C	CT
A1.	A formação dos educadores/professores deve contemplar a área da educação especial.					
A2.	A formação que tenho no momento é suficiente para responder às crianças com necessidades educativas especiais.					
A3.	Os educadores/professores estão preparados para responder aos alunos com necessidades educativas especiais.					
A4.	O educador/professor deve conhecer os normativos legais que regulam as práticas inclusivas.					
A5.	O educador/professor deve adequar metodologias para responder aos princípios de inclusão.					

A6.	O educador/professor deve envolver todas as crianças da sala no processo educativo.					
A7.	A postura do educador/professor contribui para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.					
A8.	As expetativas e motivações do educador/professor contribuem para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.					
A9.	O educador/professor deve refletir sobre a sua prática, principalmente se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.					
A10.	O educador/professor deve avaliar a sua intervenção ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.					
A11.	O educador/professor deve planificar indo ao encontro das necessidades, interesses e competências das crianças com necessidades educativas especiais.					

B: Intervenção: Aspetos Essenciais

Tendo como base a intervenção do educador de infância e professor do 1º Ciclo do Ensino Básico junto das crianças com necessidades educativas especiais, selecione a opção que considera mais adequada, considerando DT (discordo totalmente), D (discordo), SO (sem opinião), C (concordo) e CT (concordo totalmente).

		DT	D	SO	C	CT
B1.	O trabalho cooperativo entre pares influencia o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.					
B2.	O trabalho docente, em equipe multidisciplinar, favorece as respostas educativas junto das crianças com necessidades educativas especiais.					
B3.	É importante criar um clima de respeito e valorização entre todas as crianças na sala.					
B4.	É importante que os educadores/professores participem na elaboração do Programa Educativo Individual.					
B5.	A utilização de tecnologias adaptadas facilita o processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.					
B6.	A organização do espaço é importante é importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.					
B7.	A inclusão é importante para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.					
B8.	Os educadores/professores devem flexibilizar o tempo de trabalho das crianças com necessidades educativas especiais.					
B9.	Uma pedagogia ativa é importante para que as crianças com necessidades educativas					

	especiais aprenderem, independentemente das suas dificuldades.					
B10.	A diferenciação pedagógica é suficiente para responder às crianças que têm necessidades educativas especiais.					
B11.	O trabalho individualizado é importante para as crianças com necessidades educativas especiais.					
B12.	As relações estabelecidas entre a escola e a família contribuem para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.					
B13.	A diversificação das aprendizagens é importante para as crianças com necessidades educativas especiais.					
B14.	Os registos de observação são importantes no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.					
B15.	Os jogos devem ser um recurso utilizado no processo de ensino-aprendizagem com crianças com necessidades educativas especiais.					
B16.	As crianças com necessidades educativas especiais devem ter a oportunidade de escolher se querem ou não continuar uma atividade.					
B17.	Deve-se proporcionar espaço às crianças com necessidades educativas especiais para explorarem sozinhas as atividades.					

B18.	Deve-se utilizar materiais diversificados no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.					
------	---	--	--	--	--	--

Grata pela sua participação!

Anexo II: Modelo de Validação do Inquérito por Questionário

PROCESSO DE VALIDAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS POR ESPECIALISTAS

Dr. Dra. _____

Venho por este meio solicitar que, por favor, valere este questionário no que respeita ao *conteúdo* e *redação* de cada item, considerando se a informação é *adequada* e a *redação correta*, com um máximo de 5 e um mínimo de 0, além da sua opinião ou sugestão, se considerar oportuno (muito adequado 5, nada adequado 0). Para ajudar na validação, os objetivos da investigação encontram-se no quadro abaixo.

OBJETIVOS

1- Percecionar, no desempenho profissional, quais os aspetos que os educadores e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico consideram essenciais para responder aos princípios de inclusão e às crianças com necessidades educativas especiais.

a- Clarificar o papel do educador e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico junto das crianças com necessidades educativas especiais.

b- Apreender como o educador e o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico intervêm junto das crianças com necessidades educativas especiais nos contextos de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

2- Definir as principais problemáticas e características das crianças com necessidades educativas especiais em idade e Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

VERSÃO DE VALIDAÇÃO

ITENS	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
-------	------------------------------------	--

A. A formação dos educadores/professores deve contemplar a área da educação especial.		
B. A formação que tenho no momento é suficiente para responder às crianças com necessidades educativas especiais.		
C. De um modo geral, os educadores/professores estão preparados para responder aos alunos com necessidades educativas especiais.		
D. É importante o educador/professor conhecer os normativos legais que regulam as práticas inclusivas.		
E. Ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais o educador/professor deve adequar as suas metodologias para responder aos princípios de inclusão.		
F. O educador/professor deve envolver todas as crianças da sala no processo educativo, indo ao encontro dos princípios da educação inclusiva.		
G. O sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais depende da postura do educador/professor.		
H. O sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais depende das expectativas e motivações do educador/professor.		
I. O educador/professor deve refletir sobre a sua prática, principalmente se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.		
J. O educador/professor deve avaliar a sua intervenção ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.		
K. O educador/professor deve planificar indo ao encontro das necessidades, interesses e competências das crianças com necessidades educativas especiais.		
SUGESTÕES:		

ITENS	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. O trabalho cooperativo entre pares influencia o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.		
B. O trabalho docente, em equipe multidisciplinar, favorece as respostas educativas às crianças com necessidades educativas especiais.		
C. É importante criar um clima de respeito e valorização entre todas as crianças na sala.		
D. É importante que os educadores/professores participem na elaboração do Programa Educativo Individual.		
E. A utilização de tecnologias adaptadas facilita o processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.		
F. Ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais deve-se apostar na mudança ao nível da organização do espaço.		
G. As práticas inclusivas são importantes para o sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais.		
H. Os educadores/professores devem flexibilizar o tempo de trabalho das crianças com necessidades educativas especiais.		
I. As crianças com necessidades educativas especiais devem aprender ativamente, independentemente das suas dificuldades.		
J. A diferenciação pedagógica é suficiente para responder a todas as crianças, incluindo as que têm necessidades educativas especiais.		
K. É importante o trabalho individualizado com as crianças com necessidades educativas especiais.		
L. O sucesso educativo das crianças com necessidades educativas especiais depende das relações estabelecidas entre a escola e a família.		
M. Os educadores/professores devem diversificar as aprendizagens no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.		
N. Ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais o educador/professor deve realizar registos de observação.		

O. Os jogos devem ser um recurso utilizado no processo de ensino-aprendizagem com crianças com necessidades educativas especiais.		
P. As crianças com necessidades educativas especiais devem ter a oportunidade de escolher se querem ou não continuar uma atividade.		
Q. Deve-se proporcionar espaço às crianças com necessidades educativas especiais para que explorem sozinhas as atividades.		
R. Devem ser utilizados materiais estimulantes no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.		
S. Devem ser utilizados materiais diversificados no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.		
SUGESTÕES:		

VALORAÇÃO GLOBAL DO QUESTIONÁRIO:

	ASPETOS	1	2	3	4	5
VALORE DE 1 a 5 OS SEGUINTE ASPETOS (marque com um "x" a pontuação que corresponde)	Idoneidade e importância dos diferentes blocos propostos.					
	Clareza geral da linguagem utilizada.					
	Extensão do questionário no seu conjunto.					
	Facilidade em responder.					
	Apresentação geral do questionário.					
OBSERVAÇÕES:						

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo III: Reflexão Interação Adulto-Criança

No processo de ensino-aprendizagem é importante a interação adulto-criança para que este aconteça de forma positiva e enriquecedora para as crianças, assim “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 162). Estas interações passam pela partilha de controlo entre adultos e crianças de igual forma.

Segundo Hohmann e Weikart (2009) todos os intervenientes formam uma equipa que em conjunto apoia a aprendizagem ativa das crianças, num ambiente que tem como base o respeito mútuo, ativo e que permita a partilha do conhecimento obtido através das experiências individuais de observação da criança, através das experiências passadas com a criança e ainda através da partilha de opinião acerca daquilo que consideram relevante para o desenvolvimento da mesma.

Uma postura positiva entre adulto-criança é essencial para que as crianças se sintam seguras e confiantes, e sem medos e ansiedades, assim neste estágio pretendo estabelecer um clima positivo entre mim e estas pondo em prática estratégias de interação positiva, como nas assembleias em que é estabelecido regras, mas também na organização da sala, promovendo a partilha e controlo do poder.

Ao longo de três meses de estágio surgiu a necessidade de estar atenta aos interesses das crianças, capacidades e competências tentando ver a sua perspetiva e estimulando as crianças para a resolução dos seus próprios problemas em vez de as punir (Hohmann & Weikart, 2009), favorecendo a minha relação com estas. Também foi importante conhecer as características do grupo, mas também o meio familiar de cada criança para fomentar relações positivas, no qual pretendo responder às necessidades de cada uma. Não obstante, vejo cada criança como um ser único que apresenta as suas próprias fragilidades, medos e competências, surgindo então a necessidade de adaptar-me a cada uma e ao seu contexto, estabelecendo relações positivas através da postura esperada de um educador de infância.

Referências Bibliográficas

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo IV: Reflexão Portefólio Reflexivo

Numa altura de crescente redefinição e mudança da carreira docente, é cada vez mais exigido aos educadores que reflitam sobre as suas práticas e que elaborem um processo de crescimento pessoal e profissional, assim surge o conceito de reflexão onde nos cabe “(...) pensar sobre a educação que envolve habilidades para fazer escolhas racionais e para assumir responsabilidades pelas escolhas efectuadas (...)” (Moreira cit. Ross, 2010, p.35).

Seguindo a linha anterior, surge o presente portefólio que será utilizado como instrumento “(...) de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem (...)” (Sá-Chaves, 2009, p.29), onde terei a capacidade de interrogar-me sobre todas as minhas ações educativas e, a partir destas, refletir o que correu bem ou mal, bem como posso melhorar numa próxima intervenção.

A partir deste portefólio pretendo planificar refletindo sobre as potencialidades e dificuldades de cada criança, para poder adotar uma pedagogia diferenciada, onde todas as crianças intervêm e nenhuma se sente perdida ou inferior às outras. Assim, o seguinte documento tem como função ajudar-me refletir sobre todas as ações, tendo sempre em foco as seguintes perguntas: porquê? e para quê?, para a minha prática profissional ser coerente e conter finalidades educativas que contribuem positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, “respeitando as suas características, o seu ritmo de aprendizagem, as suas capacidades e dificuldades” (CIANEI, 2007, p.549).

Neste ano em que se inicia uma nova etapa como estagiária, pretendo relatar neste portefólio todo este percurso, levantando desafios a mim mesma, e definir objetivos e determinar estratégias. Através deste, vou tomar consciência dos meus conhecimentos e competências, observar o meu esforço, resultados e progressos que alcanço, e poder conhecer-me melhor.

Empenho, dedicação, originalidade, criatividade e reflexão, são palavras que me acompanharam na construção e elaboração deste portefólio reflexivo.

Referências Bibliográficas

- CIANEI, (2007). *Quem aprende mais?: Reflexões sobre a educação de infância*. Porto: Gailivro: ESE de Paula Frassinetti.

- SÁ-CHAVES, I. (2009). *Portfólios Reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Anexo V: Reflexão Avaliação

No contexto pré-escolar o educador de infância deve observar cada criança, bem como avaliar as competências e aprendizagens adquiridas pelas mesmas. Neste sentido, na avaliação o educador de infância deve recolher, analisar, comparar e discutir dados, criando condições para melhorar a sua qualidade enquanto profissional de educação de infância (Gonçalves, 2008).

Seguindo a linha orientadora anterior, a estagiária ao longo do estágio sempre teve a preocupação de observar e avaliar cada criança para poder adaptar a sua prática às necessidades e interesses do grupo. Esta avaliação foi realizada durante as atividades livres ou orientadas, nas conversas com o grupo, nos momentos de assembleia e na realização do portefólio das crianças.

De acordo com Gonçalves

avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituído também uma base para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento (Silvia, 1997, citado por, Gonçalves, 2008, p. 67),

Neste sentido, o educador pode refletir sobre as melhores estratégias a adotar, para que todas as crianças possam desenvolver novas competências e adquirirem novas aprendizagens. Deste modo, a estagiária possibilitou vários momentos, como assembleias e conversas em grupo, em que as crianças poderiam expor as suas ideias e opiniões, podendo avaliar ao mesmo tempo a capacidade de autorreflexão das crianças, mas também a sua prática, tendo sempre em vista o melhoramento da mesma.

A estagiária no segundo semestre do estágio teve oportunidade de preencher as fichas de avaliação das duas crianças que está a realizar o portefólio das crianças, no qual pode aprender como se preenche uma ficha de avaliação, não obstante só foi possível realizar esta avaliação através da observação constante e dos registos que foram sendo elaborados para o portefólio das mesmas.

Ao longo do estágio, alguns momentos de avaliação foram realizados com as crianças como referido anteriormente, e outros eram realizados frequentemente com a

educadora cooperante, de modo as aprendizagens serem mais significativas para as crianças e ser capaz de refletir sobre o que correu bem ou mal durante a sua intervenção.

Em forma de síntese, a estagiária durante o estágio compreendeu que não deve avaliar só as crianças, mas também o seu papel enquanto educadora de infância para a ajustar a sua prática à diversidade de crianças que constituíam a sala.

Referências Bibliográficas

- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância. Das Concepções às Práticas*. Penafial: Editorial Novembro.

Anexo VI: Planificação do 1ºCEB

Planificação das atividades letivas

Ano de escolaridade: 1º

Supervisora:

Professora Cooperante:

Professora Estagiária: Joana Cunha

Áreas curriculares: Matemática, Português.

Data: 27/03/2017

Turma:

Hora: 9:00-16:00

DISCIPLINAS	BLOCOS/ DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS (Por ordem cronológica)	TEMPO	RECURSOS	AValiação
Matemática	<p>Domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geometria e medida - Organização e tratamento de dados. <p>Blocos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descoberta e organização progressiva de volumes. - Exploração de técnicas diversas de expressão. - Descoberta e organização 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar cubos, paralelepípedos, cilindros e esfera. - Reconhecer partes planas de objetos em posições variadas. - Interpretar uma tabela de dupla de entrada. - Construir um cubo, retângulo paralelepípedo, e cilindro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento. 2. Introdução dos sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo retângulo, cilindro e esfera) através da observação de objetos e blocos lógicos. 3. Realização da atividade “Quem eu sou?”. 	<p>9:00</p> <p>às</p> <p>11:00</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Blocos lógicos; - Objetos; - Folha de cartolina para a realização do registo. - Moldes para construir os sólidos geométricos; - Lápis de cor; 	<p>Modalidade:</p> <p><i>Formativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incidirá sobre os níveis de realização da ficha de trabalho, nomeadamente se identifica os sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo retângulo,

	progressivas de superfícies. Conteúdos: - Figuras Geométricas: <ul style="list-style-type: none"> Sólidos: cubo, paralelepípedo o retângulo, cilindro e esfera. - Representação de dados. - Construções. - Recorte e colagem. - Pintura.	- Explorar as possibilidades técnicas do recorte e colagem. - Pintar livremente um cubo, paralelepípedo retângulo e cilindro.	4. Registo de algumas imagens de objetos dia-a-dia no correspondente sólido geométrico (cfr anexo 1). 5. Realização de uma ficha de trabalho (cfr anexo 2). 6. Construção de paralelepípedos retângulos, cubos e cilindros (interdisciplinaridade com expressão plástica) (cfr anexo 3).		- Cola. - Quadro branco; - Ficha de trabalho. Humanos: - Professora; - Estagiária.	cilindro e esfera) (cfr anexo 11).
Português	Domínios: - Leitura e escrita. - Oralidade. Conteúdos: - Ortografia: <ul style="list-style-type: none"> Palavras. - Compreensão e expressão: <ul style="list-style-type: none"> Frase. 	- Elaborar palavras. - Construir frases com um grau de complexidade crescente.	1. Revisão das letras aprendidas até ao momento. 2. Escrita de palavras através de um tablet elaborado pela PE (cfr anexo 4). 3. Realização de uma ficha de trabalho (cfr anexo 5).	11:30 às 13:00	Materiais: - Quadro branco; - Tablet elaborado pela PE; - Cartões com as letras aprendidas até ao momento; - Ficha de trabalho; - Ficha de trabalho para os	Modalidade: <i>Formativa</i> - Incidirá sobre os níveis de realização da escrita de palavras através do tablet elaborado pela PE (cfr anexo 11).

					alunos com apoio pedagógico. Humanos: - Professora; - Estagiária.	
Matemática	Domínios: - Números e Operações. Conteúdos: - Números naturais: • Números naturais até 20. - Adição: • Adições cuja soma seja inferior ou igual a 20; • Problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar. - Subtração:	- Saber de memória a sequência dos nomes dos números até 20. - Efetuar adições envolvendo números naturais até 20. - Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 20. - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar. - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar.	1. Revisão dos números aprendidos até ao momento. 2. Realização do jogo “Labirintos dos números” (cfr anexo 6). 3. Realização dos exercícios da página 78 do manual de matemática.	14:30 às 16:00	Materiais: - Quadro branco; - Computador; - Jogo “Labirinto dos números”; - Folhas quadriculadas; - Lápis de carvão; - Quadro interativo; - Manual de matemática; - Ficha de trabalho para os alunos com apoio pedagógico. Humanos: - Professora; - Estagiária.	Modalidade: <i>Formativa</i> - Incidirá sobre os níveis de realização do jogo, nomeadamente se efetua adições e subtrações cujo resultado seja igual ou inferior a 20 (cfr anexo 11).

	<ul style="list-style-type: none">• Subtrações de números até 20;• Problemas de um passo envolvendo situações de retirar.					
--	--	--	--	--	--	--

Operacionalização

O dia de segunda-feira iniciar-se-á com o acolhimento dos alunos às 9h00 na sala de aula, ou seja, os alunos terão a oportunidade de partilhar o que fizeram durante o fim-de-semana enquanto lhes são entregues os estojos.

Posteriormente, será iniciada a aula de matemática. Assim sendo, a PE mostrará aos alunos alguns objetos com a forma de um paralelepípedo retângulo, cubo, cilindro e esfera, introduzindo o nome dos mesmos sólidos geométricos, para posteriormente verem os blocos lógicos dos sólidos geométricos em questão.

Por conseguinte, os alunos realizarão a atividade “Quem sou eu?”, ou seja, a PE distribuirá por cada aluno um bloco lógico dos sólidos geométricos que estarão a ser abordados e estes deverão levantar o mesmo quando a PE disser o nome do sólido geométrico que lhe foi atribuído. A atividade terminará quando os sólidos geométricos em questão passarem por todos os alunos.

Seguidamente, a PE mostrará numa folha de cartolina uma tabela com algumas imagens de objetos, bem como os sólidos geométricos que estarão a ser abordados na aula em questão. Desta forma, a PE escolherá um aluno de cada vez para preencher a tabela, no qual terá de corresponder, através de um “x”, a forma da imagem do objeto ao seu respetivo sólido geométrico.

De modo a consolidar o conteúdo em questão, os alunos realizarão uma ficha de trabalho.

Para finalizar a aula de matemática, cada aluno construirá um cubo ou um paralelepípedo retângulo ou um cilindro.

Após os alunos regressarem da hora do lanche, será distribuído por cada um o leite, para posteriormente iniciarmos a aula de português. Neste sentido, haverá um tempo dedicado à revisão das letras aprendidas até ao momento, no qual os alunos deverão ler a letra, segmento silábico ou palavra indicada pela PE.

Posteriormente, a pares, os alunos deverão escrever palavras através de um tablet construído pela PE, seguindo as seguintes indicações:

- Escreve uma palavra com dois “t”;
- Escreve uma palavra começada pela letra “j”;
- Escreve uma palavra com dois “q”;
- Escreve uma palavra que tenha a letra “p”.
- Entre outras indicações.

Após os alunos escreverem no tablet a palavra, deverão formar uma frase com a mesma palavra.

Precauções: durante a atividade, a PE ajudará os alunos com apoio pedagógico. Não obstante, as palavras que terão de escrever no tablet, serão adaptadas ao seu nível de aprendizagem.

Para terminar a aula de português, os discentes realizarão uma ficha de trabalho.

Precauções: os alunos com apoio pedagógico realizarão uma ficha de trabalho adaptada ao seu nível de aprendizagem, ficha essa fornecida pela Profª Cooperante.

Às 13h00 os discentes irão almoçar.

Após a hora de almoço, os alunos deverão lavar os dentes, para posteriormente iniciarmos a aula de matemática, sendo que as mesas e as cadeiras estarão organizadas em forma circular.

Primeiramente, haverá um tempo destinado à revisão dos números aprendidos até ao momento, no qual os discentes deverão efetuar mentalmente algumas operações de adição e subtração cujo resultado seja igual ou inferior a 20. Posto isto, a PE apresentará o jogo “Labirinto”,

ou seja, um aluno deverá lançar um dado e avançar o número de casas correspondente ao número que obteve no dado. De seguida, o aluno deverá realizar a tarefa pretendida para a cor da casa que lhe sair (adição, subtração, sinais “<”, “>” e “=” e avançar ou recuar casas).

Os alunos, individualmente, participam no jogo, mas todos os discentes terão uma folha quadricula para realizarem a tarefa que foi atribuída ao colega que estará a jogar. No entanto, se algum aluno responder fora do seu tempo, perde um ponto. Os pontos de cada aluno serão registados no quadro branco (0-errou, 1-acertou com ajuda, 2- acertou sem ajuda). O jogo terminará quando um aluno chegar à casa da chegada e ganhará o que tiver mais pontos.

Precauções: durante o jogo, a PE ajudará os alunos com apoio pedagógico.

De modo a consolidar os conteúdos abordados na aula em questão, os alunos realizarão os exercícios da página 78 do manual de matemática.

Precauções: os alunos com apoio pedagógico realizarão uma ficha de trabalho adaptada ao seu nível de aprendizagem, ficha essa fornecida pela Prof^a Cooperante.

Nota: Antes de terminar a aula da tarde, as professoras estagiárias darão a cada aluno da turma uma imagem alusiva à páscoa, para que possam decorar com a sua família. Para além das turmas das professoras estagiárias, também será pedido a colaboração das restantes turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico da escola e Pré-Escolar. A atividade tem como intuito fomentar o envolvimento parental e envolver toda a comunidade escolar, bem como decorar a escola com elementos da Páscoa (as professoras estagiárias responsabilizaram-se pela decoração da escola para a Páscoa).